تأليف
ليسلى راى



مركز البحوث

كيفية قياس فاعلية التدريب

ترجمة
أ. حمزة سر الختم حمزة

راجع الترجمة
أ. رباب حسني هاشم

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث

كيفية قياس فاعلية التدريب

تأليف

ليسلي راي

ترجمة

أ. حمزة سر الختم حمزة

راجع الترجمة

أ. رباب حسني هاشم

١٤٢٢هـ/٢٠٠١م

بطاقة الفهرسة

Ⓒ معهد الإدارة العامة ، ١٤٢١هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

راي ، ليسلي

كيفية قياس فاعلية التدريب / ترجمة حمزة سر الختم حمزه – الرياض .

ص ٢٩٦ ؛ ١٦,٥ × ٢٣,٥ سم

ردمك : ٦-٧٧-٠-١٤-٩٩٦٠

١ – البرامج التدريبية ٢ – الموظفون والمستخدمون – تدريب

أ – حمزة ، حمزة سر الختم (مترجم) ب – العنوان

ديوي ٣٥٠,١٥ ٢١/٢٤٦٠

رقم الإيداع : ٢١/٢٤٦٠

ردمك : ٦-٧٧-٠-١٤-٩٩٦٠

هذه ترجمة لكتاب :

HOW TO MEASURE TRAINING EFFECTIVENESS

Leslie Rae

THIRD EDITION, 1986 , 1991 , 1997

GOWER HOUSE
England



المحتويات

الموضوع **الصفحة**

قياس فاعلية التدريب

هذا الكتاب يتناول تقييم فاعلية التدريب بدءًا بمراحل التدريب الأولية وحتى بعد مرور وقت طويل من نهاية التدريب . وقد تم تلخيص المراحل الضرورية خلال كل مرحلة ، كما اقترحت مداخل وأدوات بنيت على رؤى المؤلف حيثما كان ذلك ممكنًا .

ويقع الكتاب في تسعة فصول تشكل في مجموعها مرشدًا عمليًا لموضوع قياس فاعلية التدريب بدلاً من كونه بحثًا أكاديميًا .

ولعل من المشوق في هذا الكتاب تناوله للتعقيدات التي تصاحب عملية التقويم . فهذه العملية ليست بالبساطة التي يتخيلها البعض ، وإنما تتداخل فيها جوانب اجتماعية ونفسية (سيكولوجية) تتطلب الاستعانة بخبراء في هذا المجال .

هذا بالإضافة إلى إبراز أهمية التغذية الراجعة كمؤشر على نجاح المدرب ، وكيفية الحصول على هذه التغذية . فالخط الفاصل بين العناصر الذاتية والموضوعية التي تشكل هذه التغذية قد يصعب تمييزه في بعض الأحيان ، الأمر الذي يتطلب الحرص الشديد من قبل القائمين على أمر التدريب .

إن هذا الكتاب حري بالقراءة من قبل المهتمين بكافة أشكال التدريب ، كما أنه يشكل إضافة مميزة إلى المكتبة العربية في مجاله .

المترجم

المقدمة :

عند طرح المسائل المتعلقة بالتحقق من صحة موضوع ما تم تقويمه، ترد إلى مسامعنا تعليقات شائعة مثل : " لا أدرى كيف أبدأ " و" ماذا أفعل ؟" و" لماذا أفعل ذلك ؟" و"إن هذا العمل يتطلب الكثير من الوقت والمال" و" ليس لدى الوقت لعمل ذلك". ومما كان – ولا يزال – يثير دهشتى أنه يتم العكوف على الكثير من عمليات التدريب والتطوير فى أشكالها المختلفة دون التفكير فى إثبات صحتها وفعاليتها، باستثناء تعبير وقتى ومتفائل مثل "يبدو هذا هو ما نريده تماماً". ولكن هل تحدد بشكل قاطع ما يحتاجه المرشحون للتعلم ؟ هل الأسلوب الأكثر ملاءمة هو الدورة المقترحة، أو دورة ما، أو التعلم المفتوح، أو الأسلوب التدريبى الذى يعتمد على الحاسوب ؟ وهل هذا النوع المعين من التدريب معروف بأنه الأنسب ؟ كيف يمكننا معرفة نتيجة التدريب ؟ هنالك العديد من الأسئلة التى يجب طرحها قبل الحدث وبعده .

والهدف من هذا الكتاب أن يقترح طرقاً تتيح تقويم أى شكل من أشكال التدريب والتطوير بدءاً بالمراحل الأولية إلى ما بعد انقضاء فترة طويلة من اكتماله؛ للتأكد من فعاليته وقيمته. وقد تم تلخيص المداخل المختلفة لكل مرحلة من مراحل عملية التدريب ، كما تم اقتراح الوسائل والمداخل العملية حيثما كان ذلك ممكناً، واستندت فى ذلك إلى ما لدى من تجارب خاصة.

وقد هدفت إلى أن يجيء الكتاب كدليل تطبيقى حول هذا الموضوع ، أكثر من كونه مجرد أطروحة أكاديمية ، وآمل أن يجد فيه المدربون ومديرو التدريب وغيرهم ممن يحتاجون إلى التقويمات الفائدة المرجوة . وقد شمل الكتاب كافة المراحل بدءاً بمفهوم التدريب وانتهاءً بالتقويم على المدى البعيد، على الرغم من أن السلسلة الكاملة من المراحل قد لا تكون ضرورية فى كل حالات التدريب، وقد تكون بعض هذه المراحل طبقت وتم الحصول على المعلومات. وتشتمل المداخل الموصوفة على تلك التى يمكن تطبيقها على الحالات المنفردة، أو سلسلة من البرامج، أو وحدات قائمة بذاتها، أو برامج تدريبية كاملة، أو التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، أو التدريب الذى يعتمد على الحاسوب . وبعبارة أخرى فإن تلك المداخل تنطبق على أى حالة تدريبية تتطلب الإجابة عن الأسئلة : هل كان التدريب فعالاً ؟ وهل يستحق ما يبذل لإنجازه ؟

إن هذه الطبعة الثالثة مدينة بالكثير للملاحظات والاقتراحات التي أبداها الأصدقاء والزملاء والمدربون؛ بغرض إدخال التحسينات والإضافات، بالإضافة إلى مشاركة القراء الآخرين ممن اطلعوا على الطبعتين الأولى والثانية. وقد استقبلت النسختان بحماس غامر، وآمل أن يؤدي إدخال الاقتراحات على هذه الطبعة إلى نتائج تجعلها دليلاً أكثر فائدة لهذا الموضوع الصعب. وتشتمل المواد الجديدة التي أدخلت على هذه الطبعة على فصل حول تصميم برامج التقويم حسب ما تتطلبه الحاجة، مع اقتراح المداخل المناسبة للمواقف المختلفة، بالإضافة إلى فصل حول تحليل بيانات التقويم. وقد تم تحديث الجزء الخاص بمعايير الكفاءة فى "الهيئة القيادية للتدريب والتطوير" وفى "المؤهلات المهنية التطويرية" ليعكس ما تم من مراجعة لهذه القياسات عام ١٩٩٤م، كما تم التعديل فى قائمة المراجع الموصى بالاطلاع عليها، بالإضافة إلى إدخال التحديثات والتعديلات فى بعض المواضع الأخرى من الكتاب بهدف تغطية أكبر قدر ممكن من متطلبات عملية إثبات الصحة والتقويم.

وختاماً ، كنت أود أن أقول إن الكثير من التعديلات التى أدخلت على هذه الطبعة كان نتيجة للتطورات التي لا تحصى التي أحرزت فى هذا الموضوع منذ ظهور الطبعة الأولى عام ١٩٨٦م ، ولكن الحقيقة أن ما أحرز كان قليلاً جداً.

ليسلى راى

الفصل الأول

من أين نبدأ ؟

هنالك الكثير مما قيل حول ما إذا كان التحقق من الفاعلية والتقويم أمرين عمليين . وفي مجالات كثيرة من التدريب قيل إن التحقق من الفاعلية والتقويم هما في غاية الصعوبة ، إن لم يكونا مستحيلين . والمجالات التى يشار إليها عادة حين يقال ذلك هى الأوجه العامة من التدريب على الإدارة أو فى مجال العلاقات الإنسانية . وبعبارة أخرى هى جميع أشكال التدريب التى لايمكن من خلالها البرهنة بشكل موضوعي تماماً أو بصورة كمية أن المتدرب قد تعلّم أن يجمع اثنين واثنين (أو ما يعادل ذلك) بحيث يكون الناتج أربعة فى عدد غير محدد من الحالات .

وعادة ما يحتوى هذا النوع من التدريب على مسائل لها جواب صحيح ، والإثبات المباشر للصحة والتقويم يرتبطان بأداء المتعلم بالنسبة لما تعلمه . فإذا كانت الدروس قد دُرِّست بطريقة جيدة، واستطاع المتدرب استيعابها بالصورة التى تحظى برضا المدرب وتتفق مع ما له من معايير قياسية، فقد تثبت بذلك صحة التدريب وفعاليته ، وأيضاً يصبح التقويم واضحاً ، إذ ما دام المتدربون يستطيعون – نتيجة لما تلقوه من تدريب – أن يعطوا الجواب "أربعة" لسؤالنا الأصلي ، فهم دائماً على صواب ، وهكذا لا يحملون صاحب العمل أي تكلفة من جراء أخطائهم الباهظة .

ولننظر فى هذا السياق إلى شكل من أشكال التدريب ، آخذين كمثال أحد المديرين الذى يتلقى تدريباً على تطوير أساليب ومهارات المشورة ، ويجدر بنا أن نلاحظ هنا استخدام عبارة "تطوير" ، إذ إن القليلين من المديرين المشاركين فى مثل هذه الدورات قد لا يمتلكون مثل تلك القدرات المكتسبة إما عن طريق التعلم أو الوراثة . فعند نهاية الدورة يستطيع المدير المعني أن يجرى مقابلة بطريقة مقبولة للمدرب ، ولكن مديراً آخر قد يجرى مقابلة تختلف بطريقة ما عن أنموذج التدريب ، ويؤدى إلى نتائج غير مرضية للمدرب ولكنها مقبولة من وجهة نظر من يجرى المقابلة . وبما أن الشخص الذى تجرى

معه المقابلة عامل يزيد الأمور تعقيداً ، فسوف نسقطه من المعادلة . فهل تثبت هذه النتائج صحة التدريب أم توضح عدم صحته ؟ ومن الذى يدلي بالرأى فى هذا الصدد؟ وتقويم الجوانب أكثر صعوبة ، ثم من الذى سيفعل فى ذلك ؟ وتقويم الجوانب الأوسع أكثر صعوبة .

عندما يعود المتدربون – الذين أشرنا إليهم سابقاً– إلى عملهم، فإنهم يرشدون أفراداً من موظفيهم في لقاءات خاصة، مما لا يمكننا من معرفة ما إذا كانوا يستخدمون الأساليب التى تعلموها خلال مشاركتهم فى الدورات التدريبية ، كما أننا لا تعلم مدى نجاح تلك المقابلة ، بالإضافة إلى عدم معرفتنا – من خلال نتائج تلك المقابلة – أى مدى يمكن أن تكون المقابلة فيه أكثر نجاحاً وفاعلية ، ولكن فى مقدورنا أن نخمن ذلك ، وأن نستفسر عن وجهتي نظر الطرفين ، كما أنه في مقدورنا أيضاً القيام بالمراقبة، ولكن هل يكفى ذلك ليستحق أن يوصف بأنه إثبات مطلق للصحة وتقويم فى أدق معنى لهاتين الكلمتين ؟ لا أعتقد ذلك.

من هذا المنطلق دعونا نبدأ على أساس الافتراض المنطقى أن التحقق من الفاعلية والتقويم :

من الممكن تطبيقه على بعض أشكال التدريب .

من الصعوبة بمكان تطبيق ذلك على أشكال أخرى من التدريب .

من المستحيل تطبيقه من الناحية الموضوعية والكمية على بعض أشكال التدريب .

يجدر بنا أن نتأكد أولاً أننا نعرف ما نعنيه عندما نستعمل العبارات: "التحقق من الفاعلية Validation ، "التقويم Evaluation" أو المرادف له "التقدير Assessment " وهي كلمة كثيراً ما تستخدم كبديل عندما يكون البعض غير متأكدين من المصطلحات الأخرى . ومن المحتمل أن المعانى "الحقيقية" للكلمات قد نوقشت فى حلقات التدريب أكثر من أى من المصطلحات الأخرى ، ولكن دون نتائج إيجابية تذكر .

التعريفات :

قامت هيئة خدمات القوى العاملة بنشر " قائمة بمصطلحات التدريب" تتضمن تعريفين استخدمهما العديد من المدربين كأساس للنقاش، على الرغم من كونهما لا يعدوان وجهة نظر من قام بجمع هذه المصطلحات، والذي لم يذكر اسمه .

فقد عرّفت لجنة خدمات القوى العاملة "التحقق من الفاعلية" على النحو التالي :

التحقق الداخلي من الفاعلية : وهو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهدف إلى التأكد من التحقق إذا كان برنامج التدريب للأهداف السلوكية المحددة.

التحقق الداخلي من الفاعلية: وهو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهدف إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف السلوكية لبرنامج تدريبي صحيح داخلياً قد ارتكزت بشكل واقعي على تحديد دقيق مبدئي للاحتياجات التدريبية وفق معايير فاعلية التدريب التي تتبناها المؤسسة .

أما تعريفها للتقويم فهو :

تقدير القيمة الكلية لنظام التدريب ودوراته أو وبرامجه وذلك من منظور اجتماعي ومالي . فالتقويم يختلف عن التحقق من الفاعلية في كون الأول يحاول قياس الفائدة الكلية من حيث التكلفة لدورة أو برنامج ما ولا يقتصر على قياس إنجاز الأهداف الموضوعة ، كما أن المصطلح يطلق عموماً على الرصد المستمر لبرنامج ما أو العمل التدريبي بمجمله .

وأما تعريف هيئة القوى العاملة "لتقدير فاعلية التدريب" فقد جاء على النحو التالي:

هو مصطلح عام يطلق على عملية التأكد مما إذا كان التدريب بالكفاءة والفاعلية اللتين تحققان الأهداف الموضوعة . وهذا المصطلح يشمل التقويم والتحقق من الفاعلية.
وتعريفات القاموس لهذه المصطلحات تتسم بالغموض ، فعبارة "التحقق من الفاعلية validate " تعني أن يجعل شيئاً ما صحيحاً (سليماً ، يمكن الدفاع عنه ، مبنياً على أساس جيد) ، يصادق ، يؤكد . وكلمة "يقوّم/ Evaluate" تعني أن يتأكد من كمية شيء ما، أو يترجمه إلى قيمة رقمية ، أو يحدد قيمته أو يقدره .

وقد اهتم كل من : (وور وبيرد وراكام -Warr, Bird and Rackham) بالتقويم فقط من منظور استخدامه في سياق أوسع مما ورد في تعريف لجنة خدمات القوى العاملة. وقد رأى هؤلاء أن التقييم يشتمل على جانبين أساسيين هما : تقويم المدخلات ، وتقويم النتائج . فالاول يختص بالإجراءات الواجب اتباعها والتي من المحتمل أن تؤدي إلى التغيير أكثر من غيرها، ويشمل الأسئلة التي يجب أن تطرح قبل تنظيم دورة التدريب . وهذه الأسئلة تتعلق بجوانب التدريب التي تخضع لتحكم واختيار المدرب مثل :

أي مدخل للتدريب ؟

موارد خارجية أم داخلية ؟

بنية الحدث ؟

نوعية المتدرب المدعوّ للمشاركة ؟

وقد تم وصف تقويم النتائج بعبارات قد يرى الكثيرون أنها تجمع بين التحقق من الفاعلية والتقويم ، وهذا التقويم يهتم – بناء على الأدلة – بتحديد التغييرات الناتجة من التدريب . كما تم توصيف مستويات مختلفة من التقويم مثل رد الفعل الفوري ، والنتائج الفورية، والوسيطة ، والأخرى ، والنهائية . ومن وجهة نظر تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة فإن مستويات رد الفعل الفوري والنتائج الفورية هي مداخل تميل أكثر نحو إثبات صحة التدريب ، وإن مستويات النتائج الوسيطة والنهائية تدخل في إطار جوانب التقويم الأكثر اتساعاً.

وقد رفض (هامبلين – Hamblin) تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة لأنها توحي بوجود اختلافات بين التحقق من الفاعلية والتقويم، ليست ذات معنى في جميع الحالات . وقد عرف التقويم أنه " أية محاولة للحصول على معلومات (تغذية راجعة) حول تأثيرات برنامج تدريبي ولتحديد قيمة التدريب في ضوء تلك المعلومات " . ومثل تعليقات (وور وبيرد وراكام)، فإن استخدام (هامبلين) لمصطلح "التقويم" يتسم بالشمول ، بحيث يحتوى على تعريفي هيئة خدمات القوى العاملة .

نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم :

قُدِّم عدد من نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم المبنية فى أغلب الحالات على تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة التى أشرنا إليها أعلاه . والنماذج الرئيسية الثلاثة هى التى نسبت إلى (كيركباتريك – ١٩٧٦م) ، و(هامبلين–١٩٧٤م) ، و(وور وبيرد وراكام – ١٩٧٥م). وعلى الرغم من اختلاف تلك النماذج من عدة وجوه فإن اثنين منها متماثلان جداً ويقتصران على تغطية العملية الفعلية للتحقق من الفاعلية والتقويم بدلاً من تناول المدخل الكامل للتقويم. أما النموذج الثالث(وور وزملاؤه–١٩٧٠م) فهو يوحى بإعطاء قيمة أكبر للتقويم كنظام شامل ، وبهذا فإنه يقترب كثيراً من وجهة نظرى الخاصة تجاه تلك العملية .

– **نموذج كيركباتريك** : يتضمن هذا النموذج أربعة مستويات هى :

رد الفعل : ويتمثل في ردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب، وإحساسهم تجاه بنية الحدث ومحتواه وطرقه .

التعلم : وهو التعلم المكتسب من خلال الحدث .

الجانب السلوكي : ويشمل أى تغيير سلوكي فيما يتعلق بالوظيفة والأداء يحدث نتيجة للحدث .

النتائج : وهي التأثيرات الملموسة والإيجابية الناتجة من هذا التغيير على المؤسسة فيما يتعلق بالتحسينات التى تمسها.

– **نموذج هامبلين :**

يشابه نموذج هامبلين المبدئى إلى حد كبير نموذج كيركباتريك بصورة عامة ، ويقدم خمسة مستويات هى :

المستوى (١) : رد الفعل : ويجرى ذلك أثناء الحدث التدريبى أو بعده فوراً أو بعد مرور وقت ما، ويحاول تسجيل ردود فعل المتدربين نحو سلسلة من العوامل .

المستوى (٢) : التعلم : ويتم قبل الحدث التدريبي وبعده : وتقويم للتغير التطورى الذى تم فى المعرفة والمهارات والمواقف .

المستوى (٣) : السلوك الوظيفى : وهو تحديد ما طرأ من تغيير فى الأداء الوظيفى نتيجة للحدث التدريبى ويتم ذلك التحديد قبل الحدث وبعده .

المستوى (٤) : الأداء : وهو تحديد مقدار أثر الحدث التدريبى على الدائرة أو المؤسسة التى يعمل فيها المتدرب، ويفضل أن يتم ذلك عن طريق تحليل العائد منسوباً للتكلفة .

المستوى (٥) : القيمة النهائية : مدى تأثيرالحدث التدريبى على قدرة المؤسسة على إدرار الربح أو تأثيره على بقائها أو على الأمرين معاً .

– نموذج وور وبيرد وراكام :

وقد قدم هؤلاء المؤلفون أربع فئات من التقويم هى :

* تقويم السياق : ويعنى مراجعة بعض الأوجه مثل الأحوال السائدة للسياق الذى يجرى فيه الحدث التدريبى ، وتحديد الاحتياجات التدريبية ، ومشاكل الأداء المطلوب التغلب عليها ضمن الأهداف النهائية ، والتغيرات فى الأداء الفعال خلال مرحلة متوسطة ، والأهداف الآنية والتحققها .

* تقويم المدخلات : ويعنى تقويم الحدث التدريبى نفسه .

* تقويم ردود الفعل : أى ردود فعل المتدربين أثناء الحدث وبعده .

* تقويم النتائج : ويشتمل على أربع مراحل هى :

* تحديد أهداف التدريب .

* إنشاء أدوات التقييم .

* استخدام تلك الأدوات .

* استعراض النتائج .

ويتضمن نموذج وور وزملائه معظم العناصر الضرورية المطلوبة في عملية التقويم الشامل، ولكن قد يُصمم بشكل لا يقبل التطبيق العملي . وقد أعددت عملية وصفية على شكل مصور تسلسلي لسير العمل. (راجع الملحق رقم١) الذي يشتمل على الإشارة إلى مساهمة كافة عناصر مجموعة التدريب الخماسية (الإدارة العليا، وإدارة الأقسام، ومدير التدريب، والمدرب ، والمتدرب) . ويصف الجزء المركزي من ذلك المصور التسلسلي النشاطات المباشرة التي تشتمل على التقويم في عملية التدريب أو التعلم . وعلى طرفيه : النشاطات الأكثر تحديداً التي يمارسها مدير القسم . وإدخال المجموعة الضابطة (control group) .

ومن الصعب وضع أنشطة التدريب أو التقويم بتسلسل دقيق في مصور تسلسلي بسيط: إذ إن عدداً من الأنشطة عادة يتزامن في حدوثه ، لكن المصور التسلسلي في الملحق رقم (١) يوحي بتسلسل الأنشطة الرئيسية .

الأسباب :

من الأسئلة التي توجه إليَّ في أغلب الأحيان أثناء عمليات التعلم المتعلقة بالتقويم: لماذا يجب أن نفعل ذلك ؟ وهذا سؤال وثيق الصلة بالموضوع ، إذ كما سنرى فيما بعد في هذا الكتاب أن التحقق من الفاعلية والتقويم يتطلب قدراً كبيراً من مدخلات الموارد، مثل : الوقت والقوى البشرية ، والمال ، كما هي الحال في كل مجال يتعلق بالتدريب والتطوير، ويجب علينا أن نسأل باستمرار، إذا كان علينا أن نقوم بأي نشاط ، فالأخطار التي ينطوي التقويم عليها كثيرة ، وقد ينتج عنها ما يلي :

قد يؤدي الاستخدام الزائد للاختبارات والاستبانات والمقابلات والنقاش حول التحقق من الفاعلية وما إلى ذلك ، إلى إحساس المتدربين بأن هذه الاشياء تعوق عملية التعلم (وقد يتولد نفس الإحساس لدى المدربين أنفسهم)

قد تكون جداول التدريب مكثفة بحيث لا تتيح فرصة لإجراءات التقويم ، وهي فرصة ليست ضرورية للقيام بتلك الإجراءات فحسب، بل وأيضاً هامة للتدليل على أن النشاطات مهمة .

قد تصدر عن المسئولين عن الإنفاق الذين ليس لديهم فهم كاف لمتطلبات التدريب والتطوير، تعليقات مثل "التقويم! الأجدر بكم أن تنفقوا مالكم ووقتكم على التدريب".

ولكن في كثير من الحالات فإن المهنيين يعارضون أن يكون التقويم جزءاً من برنامج التدريب، وبعض التبريرات الشائعة لذلك هي :

«لم أشعر أن ذلك ضروري» .

«لم يكن لدي الوقت لأقوم بعمل شيء كهذا» .

«التقويم ! ما هو هذا الشيء ؟!» .

«لا أعرف كيفية إجرائه بطريقة صحيحة» .

«التقويم يكلف كثيراً» .

«لم يكن عندي الاهتمام الكافي» .

«لم يطلب أحد مني القيام به» .

«لم أتصور أن المتدربين سيقومون به» .

«إن المنظمة لا ترغب في عمل التقويم" أو "لاأدرى إن كانت المنظمة التي أعمل فيها ترغب في أن أقوم بذلك» .

«لا يمكن تقويم هذا النوع من التدريب» .

وإذا ما كانت مثل هذه الحجج والتبريرات مقبولة فلن نبدأ أبداً عملية التقويم، مما ستترتب عليه نتائج عكسية على التدريب والمتدربين والمنظمات ومنها :

إخفاق المدربين في الحكم بشكل فعال على مستوى أدائهم .

إخفاق مديري التدريب في الحكم بشكل فعال على أداء هيئة المدربين لديهم .

الإخفاق في تقويم كفاءة وفاعلية الحدث التدريبي بدقة .

صعوبة تدوين مرئيات المشاركين في التدريب .

عدم توفر آلية لدى المتدربين تعينهم في تقويم التقدم الذي أحرزوه بطريقة موضوعية .

عدم وجود طريقة يمكن بواسطتها أن يعزو اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات إلى التدريب .

عدم تمكن المدربين ومديري الأقسام أو المؤسسة من تقويم مدى تطبيق ما تم تعلمه .

عدم القدرة على تقدير قيمة ما جرى ، من حيث التعلم أو من حيث التكلفة ، ولو بصورة تقريبية .

وبناءً على ذلك يجب أن تكون هناك أسباب قوية وحجج تدحض مثل ذلك النقد والهجوم . فما هي إذن الأسباب التي تحتم إجراء عملية التقويم ؟.

أكمل البنود داخل الإطار أدناه ثم تمعن فيما كتبت. فإذا كانت معظم الردود إيجابية وداعمة فلن يكون هنالك مجال للتساؤل حول كون التقويم جزءاً من برنامجك . أما إذا جاءت الردود على السؤالين الأخيرين مدللة على أنه لا يوجد من يستفسر عما إذا كان التقويم قد تم إجراؤه أم لا، ولا يطلب أدلة تثبت أية تصريحات أدليت بها حول الفاعلية ، فعليك أن تتساءل عما إذا كان التدريب عملاً يستحق القيام به وذلك لانعدام الرغبة الظاهرية فيه أو الثقة الضعيفة به .

ثمة سؤال آخر يُطرح وهو ذو أهمية كبيرة ليس بالنسبة لتفسيرك للردود فحسب، بل أيضاً بالنسبة لقدرتك على طرح الأسئلة على الإطلاق، وهو: هل أنت قادر على إكمال هذا النشاط لأنك تدرك إجابات تلك الأسئلة ؟ أو ألا تستطيع تقويم أي من وجهات النظر هذه أو الأحاسيس أو ردود الفعل ؟ في هذه الحالة الأخيرة ربما لا يكونون وحدهم الذين لم يعيروا التقويم اهتماماً كافياً ، بل أنت مثلهم أيضاً .

خذ قسطاً من الوقت لتدوين الأسباب التي تجعلك تحس أنه يجب أو لا يجب عليك أن تجعل التقويم جزءاً مكملاً لبرنامجك التدريبي والتطويري.

كيف يتم اختيار المشاركين في برنامجك التدريبي والتطويري ؟ ومن الذي يختارهم؟ وهل يقوم الاختيار على أسس حقيقية أم يتم اختيار المشاركين دون إعطاء الاعتبار الكافي للاحتياجات ؟.

* ما هو القدر من الاهتمام الذي يُعطى لعملية التعلم من جانب المشاركين وتطبيق ما تعلموه ؟ ومن الذي يبدي هذا الاهتمام ؟ وهل يتم حث المشاركين أو يسمح لهم بتطبيق ما تعلموه ؟.

* ما هو القدر من الاهتمام الذي ينصبّ على برامج التدريب الفعلية من صياغة وطرق ومداخل...إلخ ، من قبل أولئك الذين لا ينتمون إلى أقسام التدريب ؟ وما هي الجهة التي تبدي هذا الاهتمام ؟

* هل أنت مضطر لتبرير نفقات التدريب ؟ وإذا كان جوابك بالإيجاب، فلمن يكون التبرير؟ وإلى أي مدى يجب أن تعطي تفصيلاً بالنفقات ؟

* إلى أي مدى يهتم مديرو أقسام المتعلمين بالتقويم الذي قد تجريه ؟

* إلى أي مدى يهتم كبار المديرين لديك بما تقوم به من أنشطة تدريب وتطوير ؟

* إلى أي مدى يهتم كبار المديرين لديك بأي تقويم تجريه ؟ وهل يطلبون منك إجراء التقويم وتقديم التحليلات والتقارير المبنية على هذا التقويم ؟

* كم مرة يوجه لك فيها السؤال حول مدى فاعلية نشاطات التدريب والتطوير؟ ومن الذي يسأل ؟ وهل يطلب منك تأكيد صحة ما تقدمه من معلومات في هذا الصدد؟ وهل يمكنك تقديم الدليل إذا وجه لك هذا السؤال الأخير؟

* في حالة عدم قيامك بإجراء تقويم على الإطلاق ، هل تُسأل لماذا لم تفعل ذلك ؟

إن أنماط الردود الإيجابية على الأسئلة في الإطار أعلاه توفر الأسباب لإجراء التقويم، وبخاصة الحاجات والرغبات للتدليل على فاعلية التدريب الذي قمت به، ونجاحه في مساعدة الطلاب على التعلم وتطبيق ما يتعلمون. ولابد أنك تود أن تعرف من أجل راحتك، وهذا أضعف الإيمان، أن ما تقوم به فعلي ويستحق الجهد الذي تبذله. وفي المستويات المتعاقبة، لابد أن أقساماً مختلفة من المنظمة ستحتاج وترغب الاطلاع على هذه الفاعلية ، إلى أن تستطيع المنظمة بأكملها أن تصرح بما يلي : "إن لهذه المنظمة وظيفة تدريبية وتطويرية فاعلة تمكّن الناس من التعلم بشكل فعال وتطبيق ما يتعلمونه . ويمكن البرهنة على موضوعية هذا القول وصحته" .

وأياً كانت تعريفاتنا للمصطلحات التي تصف ما نؤديه أو ما يجب أن نؤديه من عمل، فلابد أن يكون غرضنا هو التأكد من حقائق بعينها ليتسنى لنا قياس نجاح التدريب الذي نقوم به. إن الجدال حول ما إذا كان يتحتم علينا تحديد مدى ما نحرز من نجاح أو قياسه سيظل قائماً، ولكن ما نبتغي معرفته يجب أن يحاول الإجابة عن أسئلة محددة هي :

١ - هل حقق التدريب أغراضه ؟

٢ - هل لبّى التدريب احتياجات العملاء ؟

٣ - هل اختلف أداء المتدربين بعد نهاية التدريب نتيجة تلقيهم له ؟

٤ - هل أسهم التدريب بصورة مباشرة في هذا الأداء المختلف ؟

٥ - هل يستخدم التعلم الذي أحرز في حالات العمل الفعلية ؟

٦ - هل أسهم التدريب في إنتاج عاملين يتمتعون بفاعلية وكفاءة أعلى ؟

٧ - هل أسهم التدريب في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة وخفض التكلفة فيها إلى أقصى حد ؟

طبيعي أن تندرج كل هذه الأسئلة تحت وجهين اثنين لهما صلة بالتدريب . فالأسئلة (١) و (٢) (٣) تتعلق بالتدريب ذاته أكثر من أي شيء آخر، في حين أن الأسئلة (٤) و (٥) و (٦) و (٧) تهتم بأثر التدريب على أداء العمل .

وهذا المدخل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعريفات الأساسية لهيئة خدمات القوى العاملة، وبالتحديد في كون التحقق من الفاعلية يهتم بكفاءة التدريب ، والتقويم يهتم بفاعليته عند تطبيقه على العمل . وقد يبدو هذا المدخل مبسطاً، ولكنه يحاول أن يفصل بين عنصرين يسهل الخلط بينهما ومن ثم يتسببان في إحداث اللبس. وسوف يشكل هذا المدخل أساس الطرق التي يوصى بها هذا الكتاب .

وإذا كانت هناك إشكاليات ناشئة بسبب التحقق من الفاعلية والتقويم ، فلماذا نفكر في محاولة حل هذه الإشكاليات ؟ إن الحاجة تنبع من عدد من المصادر .

ما يهم المدرب :

إذا كنا نقوم بأداء مهمة تدريب ، وإذا كنا مهتمين على الإطلاق بمستوى مهاراتنا كمدربين يهمهم مساعدة الآخرين في التعلم ، فلابد أن نتوق لمعرفة مدى كفاءة وفاعلية هذا التدريب. وهذا ليس من باب الادعاء ، وإنما هو مدخل عملي بشكل أساسي للتأكد مما يلي :

* إن أفكارنا التدريبية تتماشي مع احتياجات التعلم .

*إن مهاراتنا باقية ومستمرة .

*إن الفرصة للتحسن متاحة لنا .

ومن المنطقي أن نمعن النظر في هذه العوامل ليتسني لنا الحصول علي المعلومات . فمن النقاط التعليمية الرئيسية بالنسبة للمدربين– وبخاصة إذا كانوا يعملون في مجال التدريب علي العلاقات الإنسانية – أنه إذا أراد فرد ما أو منظمة ما أن تكون فعالة وأن تستمر في ذلك، فمن الضروري بمكان توفير التغذية الراجعة غير المحددة بصورة منتظمة . وتعتبر التغذية الراجعة في هذه الحالة بمنزلة التحقق من الفاعلية إذا ما قيست بالمقارنة مع الأهداف المرجوة .

والمدربون من الاستشاريين المستقلين يجدون أنفسهم غير قادرين علي الحصول علي التغذية الراجعة مثلما يحصل عليها المدربون الذين ينتمون إلي الشركة، حيث يتاح للمدربين داخل الشركة – بالإضافة إلي الإجراءات الرسمية للتحقق من الفاعلية – فرصة تلقي المعلومات الداخلية المتبادلة ، والاتصال المباشر وغير المباشر برؤسائهم. كما أنهم يعلمون انه فيما إذا أخذت الأمور مساراً خاطئاً، فهناك عنصر إداري في التسلسل الهرمي للشركة سيعمل علي إبلاغهم ذلك . أما المدرب المستقل فهو يعتمد إلي حد كبير علي الوسائل الرسمية والمكتوبة للتحقق من الفاعلية دون غيرها. وعلي أية حال هناك مؤشر آخر متوفر من المفترض أن ينبه هؤلاء، علي الأقل إلي يوجهوا أسئلة تتعلق بهم وبالآخرين، ألا وهو مؤشر رواج عملهم . فمثلاً هل يعود عملاؤهم السابقون من أجل مزيد من التدريب من النوع نفسه أو من أجل المراحل التالية في خطة تدريبية

متدرجة ؟ أو هل تنضب أعداد العملاء الجدد بسرعة لم تكن متوقعة ؟ إن الرد سلباً لا يعتبر إجابة في حد ذاته، حيث إن هناك عدة عوامل قد تسهم في تدهور العمل مثل التدهور الاقتصادي ، ولا يمكن لأحد أن يعزو تلك العوامل إلى المدرب مباشرة .

ما يهم مدير التدريب :

بنفس الطريقة التي يهتم بها المدربون بمهاراتهم وقبولها لدى الآخرين فإن لدى مدير التدريب الاهتمام نفسه بمستوى أداء مجموعة المدرب. فمن الممكن بل ويجب أيضاً مراقبة المدربين في عملهم وتكرار ذلك إلى أقصى حد ممكن. لكن تلك المراقبة قد لا تكون دائماً ميسورة، وحين تتيسر فإنها تأتي من وجهة نظر واحدة، فآراء مدير التدريب قد لا تعكس وجهات نظر أصحاب الشأن:أي المتدربين. ووجهات نظر العملاء المتدربين ترد ضمن الأدوات المستخدمة للتحقق من الفاعلية، ويحتاج مدير التدريب أن يوازن بين وجهات النظر هذه. وهكذا يصبح دور مدير التدريب في كثير من الحالات أكثر صعوبة من دور المدرب من عدة وجوه ، فهما مسؤولان عن التأكد من أن التدريب المطروح يفي بالاحتياجات، بالإضافة إلى أنهما مسؤولان عن إدارة الأفراد. كما أن مدير التدريب يعتبر حلقة وصل بين من هم دونه ومن هم فوقه، وسيكون هناك شكل من أشكال الإدارة العليا يهتم بكل من التحقق من الفاعلية والتقويم. والاهتمام بالتحقق من الفاعلية هو معرفة ما إذا كانت إدارة التدريب تعمل كمنظمة ذات كفاءة وفاعلية ، وإزاء ذلك فإنها تقوم باستدعاء مدير التدريب ليبرز الدليل على ذلك، ويجب أن يكون هذا الدليل موضوعياً وكمياً بأكبر قدر ممكن .

ما يهم الإدارة العليا :

بالإضافة إلى اهتمامها الداخلي من خلال مدير التدريب بكفاءة قسم التدريب، فإن الإدارة العليا للمنظمة تبدي الاهتمام بالتقويم بالمفهوم الواسع لهذه الكلمة. فبمجرد أن تطمئن الإدارة العليا أن التدريب نفسه فعلي ، سوف تود معرفة الآتي :

- إن التدريب يُطبق في موقع العمل .
- إن التدريب قد يؤدي إلى تغيير كافٍ في كفاءة المنظمة ليبرر استمرار الإنفاق عليه .

علماً بأن هذا الجانب الاستقصائي من التقويم يحظى بأقل قدر من البحث ؛ وذلك بسبب صعوبته واستنفاده للوقت والموارد، وخصوصاً في حالتي تدريب المديرين والتدريب على العلاقات الإنسانية. وتوجد أيضاً روابط قوية بين التقويم من هذا النوع وتطوير الإدارة وذلك في الأيدي المسيطرة لإدارة الأقسام. ومن النادر أن تنفذ هذه الاستقصاء بشكل كامل وفعال رغم أن الكثيرين يعبرون بالكلام عن تأييدهم لهذا المبدأ.

ما يهم العملاء :

للمتدربين المشاركين في برنامج التدريب عدة احتياجات ترتبط بتطوير المؤسسة من جهة وتطوير أنفسهم من جهة أخرى. ويحتاج المدرب أن يعرف ما إذا كان يوفي بهذه الاحتياجات. والعميل وحده هو القادر على إسداء النصح في هذا الصدد.

ففي العديد من الحالات يقبل العميل التدريب بثقة مطلقة، وفي حالة وجود منظمة ذات إدارة للتدريب، فإن العميل يسلّم إلى حد كبير أن المنظمة قامت بإثبات صحة التدريب وتقويمه ، لكن هناك طريقة غير رسمية للتحقق من الفاعلية والتقويم لا يمكن تجاهلها، رغم أنها قد لا تتسم بالضرورة بالدقة، وتتمثل تلك الطريقة فيما يتم تناقله داخلياً من تعليقات حول تقويم التدريب مثل : " لو كنت مكانك لما شاركت في تلك الدورة لأنها مضيعة للوقت" أو "لقد كانت دورة عظيمة ولكنني لم أطبق أي شيء مما تحدثنا عنه" ، أو القول" لقد أحدث ذلك التدريب تغييراً كاملاً في مفاهيمي ، وأستطيع الآن إنجاز كل شيء بصورة أفضل" .

مثل هذه التعليقات المتداولة يمكن أن تعمل بقدر متساو في صالح الاستشاري الخارجي للتدريب أو في غير صالحه . وغالباً ما يكون اجتذاب عقد جديد نتيجة التحقق من الفاعلية والتقويم المتداولين شفهياً وحدهما. فإذا ما كان مدير الإدارة بصدد عقد دورة تدريبية وتربطه صداقة مع مدير آخر له تجربة سابقة مع استشاري التدريب الذي يفكر المدير الأول في إسناد المهمة إليه، فإن ملاحظات صديقه حول الاستشاري ستؤدي إلى قبول أو رفض التعاقد مع هذا الاستشاري . ولعل الوسيلة الأقل تحيزاً للحصول على المعلومات عن منظمات التدريب أو الاستشاريين الأفراد تكمن في الحصول على التقويمات ، إذا توفرت ، من منظمة ما مثل"دليل التدريب على الإدارة

(مع أنه ذاتى) ، والذى يضم وجهات نظر المشاركين فى الدورات التى تنظمها المنظمات التى تدعم هذا الدليل ، رغم أن وجهات النظر هذه قد لا تكون موضوعية.

أسئلة من أجل التحقق من الفاعلية والتقويم:

ويثير كل من التحقق من الفاعلية والتقويم، أسئلة وبخاصة الأول منهما ، حيث تدور تلك الأسئلة حول ما هية أوجه التدريب الواجب تقويمها . وتشمل الأوجه المحتملة ما يلى :

*** محتوى التدريب :**

هل هو ذو صلة باحتياجات التدريب ومواكب لها؟ وهل يعد أحدث ما هو متوفر؟

*** طريقة التدريب :**

هل كانت الطرق المستخدمة هى الأنسب للموضوع؟ وهل كانت تلك الطرق هى الانسب لأساليب التعلم لدى المشاركين؟

*** مقدار التعلم :**

ماذا كانت مادة الدورة ؟ وهل كانت جديدة بالنسبة للمتدرب أم أنها خليط كسابقتها ؟ وهل كانت مفيدة للمتدرب، على الرغم من أنها ليست جديدة بالنسبة له، كمادة للتثبيت والمراجعة ؟

*** مهارات المدرب :**

هل كان لدى المدرب النظرة والمهارات الضرورية لتقديم المادة بطريقة تشجع على التعلم ؟

*** طول فترة التدريب وسيرها :**

بعد النظر إلى المادة الأساسية للتعلم، هل كانت فترة حدث التدريب مناسبة من حيث طولها وسيرها ؟ وهل عولجت بعض الأوجه باستفاضة مفرطة بينما عُجِّل فى بعض الأوجه الأخرى؟

*** الأهداف :**

هل أوفى التدريب بالأهداف؟ وهل استطاع المتدرب التحقق أى من أهدافه الشخصية ؟ وهل تشجيع على الوفاء بالأهداف الشخصية ؟ وهل تم بالفعل التحقق الأهداف الشخصية ؟

*** الإغفالات :**

هل أغفلت بعض الجوانب الهامة من الحدث التدريبي ؟ وهل أدخلت أي مادة غير أساسية للتعلم ؟

*** التعلم :**

ما هو القدر من التعلم المحتمل تطبيقه عند العودة للعمل؟وإذا كان هذا القدر محدوداً أو غير موجود، فما هو سبب ذلك؟ وما هى العوامل التى تعيق أو تساعد فى نقل التعلم ؟

*** الإقامة :**

إذا كانت الإقامة خلال فترة التدريب أمر يقرره المدرب أو كانت ذات صلة بنوعية الحدث التدريبى ، فربما رغب المدرب أو المدربة في السؤال عن مدى صلاحية الفندق - مركز المؤتمرات - مركز التدريب . فهل كانت الإقامة مقبولة ؟ وهل كانت الوجبات مرضية؟

*** الملاءمة :**

ربما كان السؤال الأخير في تقويم التحقق من الفاعلية يتعلق بمدى ملاءمة المدخل الكلى للتدريب . هل كانت هذه الدورة أو الحلقة أو المؤتمر أو ورشة العمل أو التعليم الخصوصي أو المهمات الإرشادية أو المشروع ... إلخ ، هو أنسب الوسائل لتقديم فرصة تعليمية ؟

أما الأسئلة المتعلقة بالتقويم في المدخل المحدد المقترح ، فهي تتعلق بالمسائل الخاصة التي تلي تطبيق ما تم تعلمه، وقد تعتمد تلك الأسئلة على الفترة التي انقضت بين حدث التدريب والتقويم .

*** تطبيق ما تم تعلمه :**

ما هي أوجه عملك التي تشمل الآن عناصر نتجت بصورة مباشرة عن الحدث التدريبي؟ وما هي أوجه العمل الجديدة التي أدخلتها كنتيجة للتعلم؟ وما هي أوجه عملك السابق التي استبدلتها أو عدلتها نتيجة للتعلم ؟ وما هي أوجه التعلم التي لم تطبقها ؟ ولماذا ؟

*** الكفاءة :**

ما هو مقدار الزيادة في كفاءتك أو فاعليتك نتيجة للتدريب؟ لماذا/ لم لا؟ يمكن طرح هذا السؤال أيضاً على رئيس المتعلم ومرؤوسيه، ولكن كما هو الحال في كثير من الحالات، يفتقر الدليل إلى الموضوعية إلى حد كبير، ومن ثم تبرز الحاجة إلى التوسع في طرح الأسئلة .

*** الإدراك المتأخر** "Hindsight" :

مع مرور الوقت ومحاولة تطبيق ما تم تعلمه، هل هناك أي تعديلات ترغب القيام بها على إجاباتك الآنية حول التحقق من الفاعلية .

لقد اقترحت في مقدمة هذا الفصل أن نبدأ بفرضيات تقوم على أساس الممكن والصعب والاستحالة الموضوعية بغرض محاولة التقويم والتحقق من الفاعلية . ولا تغير المواقف التي قدمت إلى الآن وجهات النظر هذه ، ولكنها توحي أنه يمكن لنا أولاً أن نقترح شكلاً من أشكال التحقق من الفاعلية والتقويم ، مهما كان هذا الشكل بسيطاً ورغم كونه أحياناً غير موضوعي بحكم الضرورة ، وثانياً يجب أن نحاول القيام به، وإلا فلن يكون هناك قياس للفاعلية في أي شكل لها على الإطلاق من أجل إرضاء أنفسنا أو عملائنا أو الآخرين .



الفصل الثانى

فى البدء

من الأقوال المتداولة حول أحد البرامج التدريبية أو أى حدث آخر جديد في المنظمة والتى تصدر عن أحد مديريها عبارة : "يجب أن نُقَوِّم هذا". وهذا القول جدير بالثناء ويجد مني التأييد الكامل. لكن مما يؤسف له أن تلك العبارة غالباً ما تقال أثناء الحدث أو بعد انتهائه في كثير من المناسبات ، ولكن في بعض الأحيان تقال قبل بداية الحدث ، إما فى اليوم السابق للموعد المحدد لبدء الحدث ، أو بغرض إظهار النية حول ما يجب عمله بعد الانتهاء من الحدث . والتفكير في التقويم فى مثل هذه الأوقات يأتى بعد فوات الأوان : لأن التقويم يبدأ مع ميلاد البرنامج .

دعونا نفكر في بدء برنامج للتدريب . فمن المفترض أن يكون التدريب المقترح نتيجة لحاجة تدريبية معينة وليس نتيجة نزوة شخصية لمسؤول عن التدريب أو لأحد المديرين ممن تستهويهم فكرة تقديم هذا الشكل من التدريب ، أو نتيجة قرار لمسئول كبير يشعر أن على الشركة القيام بهذا النوع من التدريب. فالتدريب الفاعل يبدأ بتحديد احتياج معين، ويبدأ التقويم كذلك فى هذه المرحلة، وتنشأ الحاجة إلى التدريب من معادلة توضح غياب أحد العناصر، وسيقوم الحدث التدريبى بتوفير هذا العنصر المفقود. ويوضح وجود الحاجة إلى التدريب أن هناك ضرورة لإجراء تغيير : وهو تغيير من موقف أو أداء دون المستوى المطلوب إلى آخر يكون على الأقل في مستوى الحد المطلوب . والعامل الذى يحدث التغيير هو الحدث التدريبى .

تحديد الاحتياجات التدريبية :

ما كنا نبحثه حتى الآن هو المستوى القائم من الإنجاز والمستوى الذى يتم إحرازه كمحصلة نهائية. ولكى نتحدث بموضوعية عن هذا المدخل لابد أن يتوفر لدينا تقدير أو مقياس لهذين المستويين ، فإذا كان المستوى بمعدل (-٣) عند بداية العملية ثم أصبح بمعدل (+٣) عند نهاية التدريب ، وذلك اعتماداً على الأهداف ، فإن هذا التغيير الإيجابى بمعدل (٦) وحدات يبين أن التدريب كان فاعلاً .

لذا فإن الوجهين يسيران جنباً إلى جنب ، إذ إن تحديد الحاجة التدريبية يعني أن الأداء ليس بالمستوى المطلوب ، وهذا يعني بدوره أن المستوى القائم من الإنجاز والمستوى المطلوب قد تم قياسهما وتقديرهما .

ومن الواضح أن الاحتياجات التدريبية قد تتعدد وتتنوع اعتماداً على طبيعة العمل المراد إنجازه والأشخاص المناط بهم أداء هذا العمل . وبوجه عام يمكن التعبير عن هذه الاحتياجات باستخدام مصطلحات المهارات والمواقف والمعرفة. وقد تغطي بعض الاحتياجات كافة الجوانب ، في حين أن البعض الآخر قد يركز على جوانب منفردة فقط. فأولئك الذين انقطعوا عن الدراسة والتحقوا بصناعة الإلكترونيات ربما تكون لهم احتياجات تعليمية في المجالات الثلاثة (المعرفة والمهارات والمواقف) ، فهم يحتاجون إلى اكتساب جوانب من المعرفة مثل : سلسلة المنتجات، وحدود ما يؤدون من عمل ، وجوانب السلامة التى تطبق فى العمل ، ... وهكذا . وستكون العمليات التى يحتاجون لتأديتها جديدة بالنسبة لهم، كما أنهم سيحتاجون لتعلم مهارات التشغيل والتحكم فى العمل . وربما تكون توجهات هؤلاء قد انحصرت أثناء الدراسة فى الإنجاز الدراسى الفردى ، فى حين أن عملهم الجديد يتطلب التعاون الوثيق بين أفراد فريق العمل ، وقد يتطلب ذلك منهم طريقة جديدة فى التعامل مع الآخرين ومن ثم تغييراً فى موقفهم الاجتماعى .

من ناحية أخرى فإن مشغلى الآلات الذين ينتقلون من شركة إلى أخرى قد لا يحتاجون إلا لمعرفة المنتج الذى سيقومون بتصنيعه وبيئة عملهم الجديد ، أو قد لا يحتاجون إلا للمهارات الجديدة الضرورية لتشغيل آلة تختلف اختلافاً طفيفاً عن تلك التى اعتادوا عليها. كما أن مدرس التاريخ الذى ينتقل إلى مدرسة جديدة تستخدم طرق تدريس أكثر تقدماً قد يكون مدرباً تدريباً كاملاً على هذه الطرق ، ولكن ربما لم يستعملها لفترة طويلة وحتماً لم يستخدمها أثناء عمله فى مدرسته السابقة ، ولذلك يتحتم عليه التكيف في موقعه ليتمكن من استعمال تلك الطرق المختلفة .

وبعض الاحتياجات التدريبية يمكن تقديرها وقياسها بشكل مباشر أكثر من غيرها. فقد تخفق شركة صناعية في تحقيق أهدافها بنسبة (س٪) بسبب نقص

مهارات العاملين فيها. فمثلاً قد تصل أخطاء قارئ عدادات إلى (٥٠٪) أو أكثر لأنه لا يعرف قراءة العدادات الجديدة . أو أن (س٪) من الطلاب لم يحرزوا تقدماً في دورة تدريبية لأنهم لا يستطيعون فهم شروحات المدرس . وفي مجال معرفة العناوين قد تضل طرود كثيرة طريقها بسبب حدوث تنقلات كثيرة بين الموظفين وعدم معرفة المراسل أماكنهم . والاحتياجات التدريبية في مجال المواقف هي الأكثر صعوبةً في تحديدها وتحقيقها . ولابد في كثير من الحالات من وجود تقديرات شخصية ، كالقول "إن فريقها يعمل بصورة جيدة ، وربما يكون ذلك بسبب تضارب بين شخصيتي عضوين من أعضاء الفريق".

وفي الغالب لا تدرس هذه التقديرات الأولية بدقة ، إما لأنه لا أحد يفكر في الحاجة لذلك ، وإما لأن الضغوط المختلفة تجعل هذا التقدير غير ممكن . وفي مثل هذه الحالات فإن البحث عن تقويم نهائي يعني البحث عن نتائج غير موثوق بها وذاتية تماماً أو غير ذات قيمة .

من يحدد هذه الاحتياجات :

شهد مجالا التدريب والتطوير حركات كثيرة خلال الأعوام القليلة الماضية ، ومن جانبي أفضّل أن أستعمل كلمة "تقدم" أكثر من كلمة "حركات". ولكن القليل من تقويم تلك المداخل الجديدة قد تم أو كان ممكناً، مما يجعل وصفها بأنها "تقدم" أمراً خطيراً . وكانت تلك التطورات واضحة في مواضيع التدريب واستعمال التقنية كوسائل للتدريب ، وكانت أوضح ما يمكن في تزايد تنوع المداخل المستعملة . ولكن ربما كان التطور الرئيسي ، الذي أعتقد أن من المناسب وصفه بالتقدم على الرغم من عدم قدرتي على إثبات ذلك ، يكمن في الجهة التي تمتلك التدريب .

فقبل سنوات قليلة كان التدريب متمركزاً بأكمله تقريباً في يدي المدرب . فهو الذي يحدد أهداف الدورة ومدتها ومحتواها وتصميمها . وفي كثير من المناسبات كان التدريب ذا طبيعة تعليمية بحيث يسيطر المدرب سيطرة كاملة على اتجاه التدريب، ونادراً ما كان يتم استطلاع وجهات نظر المتدربين، وإذا ما حدث ذلك فإنه يتم بطريقة موجهة تماماً؛ وكأن المدرب يقول : "لا بأس من أن أسمح لهم أن يقولوا شيئاً" . وقد

شاهدنا خلال الأعوام الأخيرة تغييراً مطرداً فى هذا المدخل من خلال تزايد الاستعداد لتقبل وجهات نظر المتدربين التى طُلب منهم إبداؤها ، ثم تقبل ما يبدونه من وجهات نظر لم تطلب منهم، مما نتج عنه أحداث تتمركز على المتدربين وتدار من قبلهم، مثل الأشكال المتطرفة من حلقات التدريب T-Groups أو حلقات المواجهة Encounter Groups .[1]

كما تعرضت تصميمات الدورات التدريبية لتحرر مشابه. فبعد أن كانت بنية البرامج خاضعة تماماً لرؤية المدرب، انتقلت مداخلها نحو المتدربين الذين قد يطلب منهم في ورش عمل مصممة بشكل خاص أن يضعوا دورة مبنية على أساس متطلباتهم، أو قد يلتحقون بدورة بناء على احتياجاتهم فى أثناء سيرها ولكن ضمن حدود الغرض الأصلي من هذه الدورة .

ومن الممكن تطبيق مداخل مماثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية. فقد كان التقليد أن يشتمل دور رئيس العمل على مراقبة مهارات الأشخاص المسئول عنهم وما إليها، وتحديد أوجه الضعف والقصور. وكانت تتم معالجة تلك الأوجه عن طريق ترشيح أولئك الأشخاص الذين يعانون من الضعف والقصور لدورات تدريبية علاجية، ويأتي هذا الترشيح من جانب واحد، بغضّ النظر عن أية وجهة نظر تصدر عن الشخص المرشح. وبإدخال نظام جديد فى الإدارة يميل إلى الطابع الأبوى ، أصبحت مسألة التدريب تناقش مع الفرد قبل أن يتم ترشيحه. وليس هنالك شك في أن هذين المدخلين لا يزالان موجودين ، ويظهران فى تعليقات الطلاب عند بداية الدورة، حيث يقولون : (لقد انتدبتُ) ، مع ما ينطوي عليه ذلك أو يذكر بشكل صريح في الكلام كقولهم : (لم أكن أرغب في الحضور). وتشجع المداخل التى تحققها الإدارة المبنية على المشاركة الحقيقية على مدخل يزداد انتشاره ويتم فيه تحديد الحاجة التدريبية من قبل الفرد الذي يبادر بمناقشة المشكلة والحلول الممكنة لها مع رئيس العمل .

وتحدث نتيجة متأرجحة في بعض المنظمات التي يكون فيها التطوير الإدارى نظاماً حياً. فانكباب الافراد على العمل يقلل منه في حقيقة الأمر من قيام مدير القسم بمباشرة مسئولياته واهتمامه النشطين ومشاركته في تطوير مرءوسيه . ونتيجة لذلك

(١) حلقات التدريب T-Groups : هي مجموعات من المتدربين تجتمع تحت إشراف مدرب معين وتتاح الفرصة للمشاركين فيها للتعبير عن آرائهم بحرية.

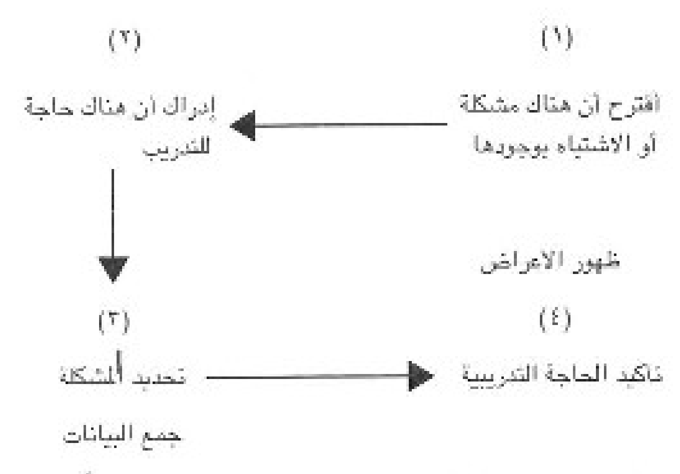
فإن الأفراد لا يتركون في فراغ ولا يضطرون للمشاركة بطريقتهم .

وعلى كل حال فعندما يعمل المدير الإداري وهيئة تطوير المنظمة بهذه الطريقة الفعالة ، فإن الترشيح النهائي للتدريب يكون نتيجة نقاش شامل بين الطرفين بغض النظر عن الطرف الذي يقوم بالمبادرة. وقد تتساءل إدارة التدريب عن دورها في خطة تحديد احتياجات التدريب كقولها (في نهاية المطاف نحن خبراء التدريب). وبالطبع فإن الكثير يعتمد على الدور المحدد والمتفق عليه لإدارة التدريب في المنظمة المعنية، بالإضافة إلى توزيع المهارات الضرورية على كافة أقسام المنظمة. وهناك عوامل كثيرة تؤيد أن يقوم المدربون (أو علماء النفس من ذوى الصلة) بمسح الاحتياجات التدريبية باعتبار أنهم قد يكونون ضمن المنظمة التي تملك المهارات الضرورية للقيام بتلك المسوحات . فالمدرب هو الشخص الذي يمكنه امتلاك المهارات لإجراء المقابلات لتحديد الصفات الشخصية أكثر من مديرى الأقسام مثلاً. وعالم النفس يمتلك معرفة أكثر اتساعاً وعمقاً تمكنه من تصميم الاستبانات التشخيصية، وهلم جراً... والدور الرئيسي الذي يلعبه المدربون في مثل هذه الظروف قد يتمثل في استعمال مهاراتهم وخبراتهم لمساعدة المتدربين ورؤسائهم في ممارسة العمليات . وبقيامه بهذا الدور يضمن المدرب أعلى درجة من النجاح ، ولكن لا بد له أن يحرص على ألا يغتصب دورى الفرد ورئيس العمل المشروعين. ففي الواقع سيلتزم الأفراد إلى حد أكبر إذا ما كان لهم إسهام هام في الحصيلة النهائية ، كما ستزداد مكانة دور المدرب إذا ما قدم التوجيه والمساعدة بلباقة وطريقة تتماشى مع الآداب المهنية .

وقد يقال إن مدير القسم والفرد المتدرب هما الأكثر تأهيلاً لتحديد الاحتياجات التدريبية. فهما في النهاية موجودان في الموقع، وملمان بالعمل ؛ ومن ثم يجب أن يكونا قادرين على تحديد أية مشاكل قد تحتاج إلى حل تدريبي بسرعة وسهولة . ولكن إذا ما قبل المدرب هذه الحجة محلياً، فإن دوره سيتناقص ليتحول بمنتهى البساطة إلى عامل تفاعل يقوم بتنفيذ أي شكل من التدريب حسب طلب المتدرب ورئيس العمل . وسوف تنتج علاقة أكثر معنى في حالة توفر المشاركة بين الأطراف الثلاثة : المتدرب ، ورئيس العمل، والمدرب ؛ إذ يساهم كل طرف من هذه الأطراف بما لديه من خبرات . وسوف تزداد مكانة المدربين عندما يلعبون دور الاستشارى بالإضافة إلى دورهم في

توفير أى تدريب مطلوب . وإذا ما نظرنا نظرة واقعية ، يجب كذلك قبول حقيقة أنه ليس لدى كل مدير قسم الدافع الكافى لتحديد الاحتياجات التدريبية ، أو حتى القدرة على القيام بذلك ، وفى مثل هذه الحالات فإن على المدرب أن يلعب دوراً رئيسياً . وبغض النظر عن الطرف الذى قد يحدد الاحتياجات التدريبية ، فإن خطوات عمل ذلك التحديد متشابهة ويمكن توضيحها ، كما فى النموذج المبين فى الشكل رقم (٢-١) :

الشكل البياني رقم (٢-١) : تحديد الاحتياجات التدريبية



يمكن بدء المرحلة (١) بعدد من الطرق المتنوعة ، وغالباً ما تعتمد تلك المرحلة على الجهة التى تقع على عاتقها مسئوليات المنظمة . وما لم تكن هنالك آلية روتينية تقوم بمسح الاحتياجات التدريبية، فإن الكثير من تلك الاحتياجات تظهر بالمصادفة أو نتيجة أنشطة غير ذات صلة ببعضها البعض .

ومن الحالات الشائعة التى توحى بوجود احتياجات تدريبية هى عندما يظهر قصور واضح فى خدمات المنظمة أو إنتاجها. ويدل ذلك القصور على أن العمل لم يؤد بطريقة صحيحة خلال مرحلة ما، وربما يعزى ذلك إلى قصور فى مهارات منفذى العمل. وبالطبع قد لا يكون لهذا القصور أية صلة بالاحتياجات التدريبية. ولكن بمجرد ظهور إشارات الإنذار فإن القيام بالتحرى يعتبر خطوة منطقية من الطبيعى جداً

اتخاذها. والمراجعات سواء كانت مالية أو عامة يمكن أن تكون مناسبات لاكتشاف القصور، وعادة ما يتم القيام بتحديد فورى لما إذا كان هذا القصور ناتجاً عن مشكلة تدريبية أم خلافها .

ويجب ألا يفترض أن القصور فى المهارات أو المعرفة أو المواقف يعني بالضرورة وجود مشكلة تدريبية كما سنؤكد ذلك في المرحلة (٢) . فالإخفاق فى الأداء الفعال قد يرتبط بواحد من سببين ، إذ قد يُعزى الإخفاق أو النقص إلى انعدام التدريب أو عدم فاعليته ، أو يمكن أن يعزى ببساطة إلى انعدام التنفيذ ، فالفرد قد يمتلك المهارة أو المعرفة لإنجاز العمل ولكنه قد لا يقوم بالتنفيذ أو يرفض القيام به. ومن المشاكل الرئيسية المتعلقة بالتدريب خارج موقع العمل تطبيق ما تعلمه المتدرب على عمله. وإذا ما تلقى الفرد تدريباً فعالاً ولكنه لا يزال يخفق في أداء العمل بفاعلية فإنه لا جدوى من المزيد من التدريب، وتتطلب المشكلة تدخلاً مباشراً من قبل إدارة القسم.

وقد تظهر الاحتياجات التدريبية من تحديد نقص ما أثناء تفتيش أو مسح عاديين ، أو نتيجة مسح خاص يتم تنفيذه لتحديد ما إذا كانت هنالك احتياجات تدريبية .

وتتضمن المرحلة (٤) تحليلاً عميقاً للاحتياجات التدريبية يرتبط بتوصيات من أجل تحقيقها، وتتسم هذه المرحلة بجانبين رئيسيين من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هما : تحليل العمل ، وجمع البيانات .

التحليل :

إذا ما أردنا تحديد المشكلة فى عمل أو فى الشخص الذى يؤدى العمل، يجب علينا الإدراك الكامل لحجم العمل أو الدور وطبيعتهما قبل أن نتمكن من تصحيح الموقف . ويتم أو يتأكد هذا الإدراك عن طريق تحليل ما يحدث فعلاً ، وفى هذه العملية هناك عدد من المسميات ذات التعريفات المتضاربة أو الغامضة أكبر مما وجدنا عند بحثنا فى التقويم وإثبات الصحة .

والجوانب الرئيسية الثلاثة للتحليل التى تعتبر مفيدة فى تحديد الاحتياجات التدريبية هي : تحليل العمل ، وتحليل المهام ، وتحليل المهارات . وهذه الجوانب المختلفة

للتحليل ترتب بطريقة تنازلية في وصف حجم الشمولية. فالوظيفة ترتبط بكامل سلسلة المهام ، والتي تتطلب بدورها مهارات معينة. فهنالك مزايا في اتباع هذا الترتيب في تحليل الاحتياجات التدريبية .

تحليل العمل :

في المرحلة الأولى من التحليل نطلب وصفاً شاملاً ومفصلاً لنشاطات العمل بأكمله ومتطلباته ، مثل عمل موظف استقبال في فندق ، وكاتب للأجور ، ومشغل آلة خراطة ...إلخ . ومن البديهي أن توجد عدة وسائل توفر قدراً كبيراً من اكتساب المعلومات عن خلفية العمل ، ويجب أن يكون أكثر هذه الوسائل فائدة هو ما يعرف باسم وصف العمل . وقد استعملت كلمة "يجب" إذ رغم قيمة هذه الوثيقة والحضّ على توفيرها دائماً، إلا أنها نادرة ، إما لعدم توفرها أصلاً، وإما لوصفها بأنها "محفوظة في مكان ما هنا منذ إعدادها قبل خمسة عشر عاماً" .

وإلا فإن على محلل الاحتياجات التدريبية أن يكوّن رؤيته الخاصة بوصف العمل أو يعتمد على المنشور منه .

وصف العمل :

وصف العمل هو بيان بالخطوط العريضة لكافة جوانب الوظيفة يوضح الواجبات والمسؤوليات المتعلقة بها. وتتفاوت أنماط وصف العمل إذا ما تعدينا هذا البيان الأساسي ، ويمكن أن يشمل بنوداً تتعلق بقنوات الاتصال ، وساعات الدوام ، والراتب ، وشروط أخرى للحد الذي يتداخل فيه مع عقد التوظيف. ومن أجل تحليل الاحتياجات التدريبية، سوف نهتم بصورة رئيسية بتلك البنود من وصف العمل ذات الصلة بسير الوظيفة. ولكن البنود المتعلقة بقنوات الاتصال أو بغياب هذه القنوات، قد تكون المؤشر الأول على مكان وجود القصور. والشكل (٢-٢) هو مثال على وصف عمل موظف الاستقبال في فندق. وعند استعمال وصف العمل هذا لأغراض تحليل الاحتياجات التدريبية فإن الجزء الخاص بالواجبات سيكون الأكثر أهمية في وصف العمل هذا؛ لأنه يصف ما هو مطلوب من العامل الفرد وما يجب أن يكون قادراً على أدائه. ويجب أن يكون وصف واجبات الوظيفة في وصف العمل كاملاً ومشتملاً على جزء إضافي يوضح الواجبات التي تؤدى من وقت لآخر، وأن تكون العبارات المستخدمة فيه بسيطة وغير

غامضة بقدر الإمكان دون الإسهاب في كل واحدة من مهام الوظيفة. وربما تكون الخطوة الأولى التي يتخذها محلل الاحتياجات التدريبية هي قراءة وصف العمل ومراقبة الشخص أثناء تأديته لواجباته حتى يتمكن من الفهم الكامل لهذه الواجبات وصلتها بعضها ببعض .

مواصفات العمل :

عند هذه المرحلة ينبغي أن يكون لدى المحلل قدر جيد من المعرفة العامة المتعلقة بالعمل الذي يرغب في تحليله؛ فالواجبات قد رصدت في وصف العمل وتم فهمها، وربما تتضح الاحتياجات التدريبية خلال هذه المرحلة. فوصف العمل يعني ما يجب أن يؤديه شاغل الوظيفة وأن يكون له القدرة على أدائه. وقد يكون من البديهي ألا يستطيع شخص ما أداء واجب معين لأنه لا يعرف كيفية أدائه. ووظيفة التدريب قد تكون ببساطة تدريب الشخص الذي هو في موقف غير القادر على إنجاز العمل ليصبح قادراً على إنجازه، وقد يكون ذلك مثالاً بسيطاً نسبياً على حالة من حالات إثبات الصحة والتقويم .

الشكل البياني رقم (٢-٢): نموذج لوصف وظيفي

مسمى الوظيفة : موظف استقبال في فندق .

المهام : إجراء نظام حجوزات الفندق وفواتير النزلاء بالإضافة إلى كونه حلقة الاتصال الرئيسية بين الزبائن وإدارة الفندق .

قنوات الاتصال : إلى أعلى : الاتصال برئيس موظفي الاستقبال . **جانبياً** ٢٨: الاتصال ببقية موظفي الاستقبال .

إلى أدنى : الاتصال بمن هم دونه من موظفي الاستقبال والصالة .

المسؤوليات : مسؤول أمام رئيس موظفي الاستقبال عن الموظفين الأدنى منه.

ساعات الدوام : نظام الورديات (وتفاصيله تتبع ما هو مطبق).

الواجبات :

١- التعامل مع حجوزات الغرف عن طريق الرسائل الهاتفية والتلكس واتصالات الزبائن .

٢- تخصيص الحجوزات وإكمال السجلات المتعلقة بذلك .

٣- تأكيد الحجوزات للعملاء بالوسائل المتاحة .

ومن المحتمل جداً أن تبرز الحاجة التدريبية البسيطة الموضحة عند تحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين الجدد. ومن الضرورى التعمق عندما يتعلق الأمر بالاحتياجات التدريبية للأفراد الأكثر خبرة. وهنا تصبح مواصفات العمل والخطوات التى تتخذ لوضعها ذات قيمة كبيرة .

فوصف العمل يفصل المهارات والمعرفة والمواقف المطلوبة فى الفرد كى يتمكن من تنفيذ واجبات العمل. فعلى سبيل المثال فإن واحداً من واجبات عامل الديكور قد يكون تعليق الورق ، وفى هذه الحالة تبدو مواصفات العمل إلى حد ما، كما هو موضح فى الشكل البيانى رقم (٢-٣) .

ولم يتم إدراج المواقف فى مواصفات العمل فى الشكل البيانى (٢-٣) ، فأهمية هذه المواقف تتفاوت من عمل إلى آخر. ففى حالة عامل الديكور والدهان الذى قد يكلف بلصق الورق فى المنازل ، فإن المواقف الضرورية تشمل: الصبر، والمهارات الاجتماعية الجيدة، والوعى الاجتماعى ، والموقف الجيد من أمور النظافة الشخصية وما يتعلق منها بالبيئة التى يتم العمل فيها ، وهكذا .

وكلما كانت مواصفات العمل أكثر تفصيلاً، سهل تحديد مواقع النقص. وبديهى أن تكون مواصفات بعض المهن مطولة ومفصلة فى حين أن مواصفات البعض الآخر تكون بسيطة نسبياً. ولكن سيكتشف محلل الاحتياجات التدريبية بالتأكيد أنه رغم ندرة وجود وصف العمل ، فإن وجود مواصفات العمل أكثر ندرة منه. ولذا يصبح من الضرورى وضعها بدءاً من نقطة الصفر. وليست هناك طريقة سهلة لعمل ذلك، وستشتمل العملية على الآتى :

- مراقبة العمل .
- مناقشة العامل بشكل من الأشكال .

وسنتم مناقشة بعض الطرق المستعملة فى عملية جمع البيانات فى الفصل التالى ، إذ إن هذا هو المجال الذى يتيح للمحلل أن ينعم باختيار مداخله الخاصة .

الشكل البياني رقم (٢-٣) : نموذج مواصفات عمل

مسمى الوظيفة : عامل دهان وديكور .

الواجبات ٢ - لصق الورق .

٢/١ المهمة : اختيار نوعية الورق .

المعرفة : الأنواع المستخدمة في تغطية الجدران بما في ذلك قوة تلك الأنواع ونسيجها ...إلخ.

المهارات : القدرة على تقدير الورق عن طريق تحسسه باليد.

٢/٢ المهمة : قياس الحجرة .

المعرفة : طرق التقدير وطرق القياس بالوحدات.

المهارات : القياس بالطرق التي تستعمل الوحدات.

معايير الكفاءة المهنية :

قبل بضع سنوات قررت الحكومة البريطانية إخضاع جميع الوظائف الرئيسية في قطاعي الصناعة والتجارة والقطاع المهني للدراسة والتحليل بحلول عام ١٩٩٢م : وذلك لتحديد معايير الأداء المتوقعة من شخص كفء يشغل تلك الوظيفة . وكان المفروض أن توضع تلك المعايير بحيث تطبق المعايير نفسها على مستوى الدولة وفي الصناعات المختلفة ، وفي بعض الحالات في القطاعات المختلفة. وبغض النظر عن الصناعة، توجد في كل مهنة جوانب من العمل مشتركة . فمتطلبات مهنة المتدرب في مجال صناعة الألبان هي نفسها المطلوبة في متدرب في قطاع الهندسة الكهربائية . فالمدرب مطالب بتصميم التدريب وإنشائه وتنفيذه وتقويمه رغم اختلاف المنتجات . ومهنة سائق شاحنة لها نفس متطلبات الكفاءة ، سواء كان سائقها يقود شاحنة لنقل قضبان الحديد أو لتوزيع البيض .

وهناك بالطبع بعض الاختلافات بين صناعة وأخرى، وبين شركة وأخرى، لكن تلك الاختلافات ضئيلة مقارنة بالمهام المشتركة بينها. وستتم معالجة كثير من هذه الاختلافات ضمن التحليل، وغالباً ما يتم ذلك في جزء منفصل تحت عنوان "مؤشرات المدى".

وليس هناك جديد في هذا المدخل ، ولكن ولأول مرة يأتي تحليل الكفاءة ومعاييرها على المستوى القومي المتوافق، ويوفر وسيلة لتقويم الكفاءة في البلد بأكمله. وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من المعايير توضع بواسطة ممثلي المهن والصناعات أنفسهم أو بالتعاون الوثيق معهم، وهذا بعيد عن كونه تمريناً في التدريب ، ويوصى بعدم قيام المدربين بالتحليل أو ألا يتم استخدامهم إلا كخبراء مساندين. فمصدر المعلومات الرئيسي هو الوظيفة نفسها وشاغلها.

وتُعرَف الهيئات المسئولة عن وضع المعايير بالاشتراك مع إدارة التدريب والمشروعات والتربية التابعة لوزارة العمل بالهيئات القيادية، وكان موجوداً منها مائة وخمسون جهازاً عند إعداد هذا الكتاب . وتضم هذه الهيئات ممثلين عن أصحاب العمل في الصناعات وعن النقابات والتربويين والاستشاريين والهيئات المهنية ذات الصلة ، وتتعاقد هذه الهيئات القيادية مع الاستشاريين لعمل مسودات المعايير التي تقوم بدراستها ثم تنشر للاستعمال العام.

استخدام المعايير :

حيث إن معايير الأداء تحدِّد على مستويات متوافقة يمكن قياسها أو تقديرها على الأقل، فإنه ينظر إلى صيغها المكتوبة على أن لها تطبيقات واسعة ومتنوعة. والاستخدام الرئيسي لها هو في الربط بينها وبين المؤهلات المهنية. ويجب أن تكون هذه المقاييس مقبولة لدى المجلس الوطني للمؤهلات المهنية وهو الجهة المسئولة عن تفويض بعض الهيئات مثل (BTEC, Scotvec ,City and Guilds) وغيرها منح إجازة "المؤهلات المهنية الوطنية". ويتم الاعتراف بمنح إجازة "المؤهلات المهنية الوطنية" المناسبة من خلال تقويم مُرضٍ للشخص يعتبره قادراً على إنجاز العمل بمستوى الكفاءة الذي تتطلبه الوظيفة في مجالات العمل .

بالإضافة لذلك فإن معايير الكفاءة ستكون ذات قيمة لأصحاب العمل من عدة جوانب متنوعة ، فهي توفر الخطوط العريضة لمعايير الأداء المطلوبة ، ومن ثم تصبح مفيدة في التوظيف ، وتحديد متطلبات الوظيفة ، وتقويم الأداء ، وتحديد مجالات الاحتياجات التدريبية ... إلخ .

وبهذه الطريقة يمكن النظر إلي التطبيقات على أنها أوسع من أي تحليلات تمت حتى الآن . فبدلاً من أن تكون التطبيقات مداخل أكاديمية صرفة مبنية على معرفة ما هو مطلوب ، فإنها تحدد ما يجب على شاغل الوظيفة أن يقوم به فعلاً. والمعايير عبارة عن اتحاد بين مواقف كل من الأكاديميين والصناعيين واحتياجاتهم. ففي كثير من الحالات يكون الأشخاص الوحيدون الذين يتمتعون بالقدرة والإمكانية لمراقبة شاغل الوظيفة وتقويمه هم أولئك الذين لديهم أكبر قدر من الاطلاع على العمل، وهم أنفسهم من ذوي المهارات العالية في مجال الصناعة أو المهنة، أي أنهم المشرفون والمديرون والمهنيون . وبالطبع فإن بعض جوانب الكفاءة قد لا يمكن تقويمها بسهولة، أو قد لا يكون شاغل الوظيفة في موقف يمكّنه من إبراز كفاءته في بعض جوانب عمله الحالي . وفي مثل هذه الحالات قد يصبح استعمال وسائل أخرى للتقدير ضرورياً مثل : استعمال المداخل الأكاديمية ، والمحاكاة التمثيلية ، وعمل المشاريع .

التحليل الوظيفي (Functional analysis) .

إن الطريقة الرئيسية لتحديد الكفاءة المهنية والمعايير ذات الصلة هي عبارة عن المدخل الذي عرف بالتحليل الوظيفي. والمزايا التي تجعل هذه الطريقة أفضل من غيرها من أشكال تحليل المهام والأعمال تتضح في الحصيلة النهائية. فمعظم تحليلات المهام أو الأعمال تميل إلي التركيز على المهام التي يشتمل عليها العمل، في حين أن التحليل الوظيفي ينظر إلي العمل من زاوية النتائج. وعلى كل فإن الخط الفاصل يبدو غير واضح في بعض الأحيان، وأن تحليلات الأعمال الأكثر تعقيداً لا تقنع المحلل إلى هذا الحد . وربما كان الاستثناء الواضح جداً في حالة طريقة تحديد الكفاءة المهنية هو المتعلق بالمعرفة. وغالباً ما يقال إن العناصر ذات الصلة بمتطلبات العمل تتمثل في المعرفة والمهارات والتوجهات . أما طريقة تحديد الكفاءة فهي تركز على المهارات العملية بحجة أن المعرفة والاتجاهات وحدها لا تصف جانباً من جوانب الأداء يمكن

تقويمه. فالمعرفة والتوجه يجب أن يبرزا من خلال الحصيلة النهائية ليصبحا ظاهرين، ويجب الحصول على المعرفة ليتسنى التوصل إلى نتيجة .

على أن قبول التحليل الوظيفي لا يلقى رضىً عاماً، وهنالك من يصفونه بأنه محدود جداً ؛ إذ يقتصر على تلك النتائج العملية . فالمهنة يمكن وصفها في هذه المداخل البديلة بأن لها خصائص أكثر بكثير من مجرد الأداء الناتج ، وحتى المعرفة في حد ذاتها لها مكانها في تعريف العمل. وقد تكون الإجابة في دمج عدة نماذج ، ولكن حتى هذا "الحل" له مشاكله ، فسيكون من الملاحظ أن المعايير التي يفرزها التحليل الوظيفي هي معايير معقدة وشاملة دون أن تدخل في حسابها قدراً كبيراً من المعلومات الأخرى . وإذا ما أصبحت الأداة معقدة وصعبة الاستعمال وربما صعب فهمها ومراقبتها للغاية، فإن فرص استعمالها تتضاءل . والمدخل الأكثر بساطة رغم احتمال كونه غير شامل قد يكون أفضل من لا شيء .

معايير الأداء :

إن مدى التحليل وما يسفر عنه من نتائج يعتمد على مستوى المهارات في المهنة محل الدراسة . وتحديد المعايير في معظم المهن- وبخاصة تلك التي لها طبيعة روتينية أكثر من غيرها- يتطلب الجوانب الأساسية وهي الوحدات والعناصر ومقاييس الأداء . أما المهن التي تحتاج مستوى أعلى من المهارات كالإدارة مثلاً فهي تتطلب وصفاً أكثر توسعاً، وقد تشتمل معاييرها أيضاً على الأغراض الرئيسية والأدوار الرئيسية ومؤشرات المدى .

والغرض الرئيسي هو تعبير عام عن القصد المهني. فمثلاً في بيان معايير مهنة الإدارة بشكل عام والمهن العمومية فإن الغرض الرئيسي هو (تحقيق أهداف المنظمة وتحسين أدائها باستمرار) .

والمستوى الآخر من المهنة الذي يلي ذلك هو أدوارها الرئيسية، وهي مجالات واسعة تحت مسئولية شاغل الوظيفة يمكن ضمنها تمييز أكثر تحديداً قابلة للتقويم. أما الأدوار نفسها فهي ذات طبيعة عامة إلى درجة تحول دون تقويمها.

وقد نشرت معايير الأداء لمهنة المدير بشكل عام في عام ١٩٩٠م نتيجة عمل تم جمعه وتحليله تحت المظلة المشتركة لوكالة التدريب ومنظمة مبادرة لائحة الإدارة . وقد حددت في هذه المعايير أدوار المدير الرئيسية على النحو التالي :

- إدارة العمليات .
- إدارة المالية .
- إدارة الأفراد .
- إدارة المعلومات .
- إدارة الكفاءات .

ومن البديهي أن تلك العبارات الواسعة التي تجيب عن السؤال الواسع "ماذا تفعل ؟" يجب صقلها وتحديدها للتمكن من التقدير. والمستوى الذي يلي ذلك هو وحدة الأداء، وعلى الرغم من أن الرقم يتفاوت من مهنة إلى أخرى ومن مستوى مهارة إلى آخر فمن المعتاد تحديده ما بين وحدتين وخمس وحدات . وقد حددت وحدتان لواحد من مستوى المعايير الإدارية في واحد من الأدوار الرئيسية وهو الإدارة المالية ، وذلك على النحو التالي :

- رصد وإدارة استعمال الموارد .
- تأمين تخصيص الموارد الفعال للأنشطة والمشروعات .

معايير كفاءة التدريب والتطوير :

في عام ١٩٩١م نشرت الهيئة القيادية للتدريب والتطوير المعايير الوطنية للتدريب والتطوير لمستويات مؤهلات التدريب والتطوير الوطنية (٣) و(٤) و(٥) ، وعقب ذلك أصبحت هذه المؤهلات الوطنية متوفرة . وخلال السنين التي تلت ذلك انتقدت المعايير على أساس أنها اتسمت في بعض الحالات بالغموض اللغوي الذي صعب تفسيره، كما أنها لم تتبع صيغة منطقية وواقعية .

ونتيجة لهذه التعليقات قررت الهيئة القيادية للتدريب والتطوير إجراء مراجعة المعايير في مطلع عام ١٩٩٤م وتقديم إطار معدل لها للمجلس الوطني للمؤهلات الوطنية و (سكوتفك SCOTVEC) ، وكانت النية هي طرح المؤهلات والمعايير الجديدة في ربيع عام ١٩٩٤م، ولكن طلب من شاركوا في الجزء المبكر من المراجعة لإجراء مراجعة أعمق تسبب في اتخاذ قرار بتمديد المراجعة، وتم تأجيل موعد إنهائها إلى مايو عام١٩٩٤ م . وتم التوصل في النهاية إلى اتفاق حول نتائج المراجعة، ونشرت المؤهلات والمعايير الجديدة في خريف عام ١٩٩٤م.

الغرض الرئيسي :

الغرض الرئيسي هو التعبير المفيد عن الدور الذي تجري مناقشته، والذي هو في هذه الحالة دور التدريب والتطوير، كما يهيئ المناخ الذي يمكن ضمنه وضع المعايير. وبالنسبة لدور التدريب والتطوير فإن الغرض الرئيسي هو **تنمية القدرات البشرية لمساعدة المنظمات والأفراد لتحقيق أهدافهم .**

المجالات :

نستطيع من التعبير العام عن الغرض الرئيسي أن نعين مجالات عمل واسعة تؤدي للوفاء بذلك الغرض ، وقد تضمنت معايير الهيئة القيادية للتدريب والتطوير خمسة مجالات هي :

* تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية .
* تخطيط وتصميم التدريب والتطوير .
* تنفيذ التدريب والتطوير .
* مراجعة التقدم وتقويم الإنجاز .
* التحسين المستمر لفاعلية التدريب والتطوير .

الأدوار الرئيسية :

تحدد الأدوار الرئيسية بتفصيل أكثر المجالات المدرجة أعلاه ويشمل كل مجال منها من اثنين إلى أربعة أدوار في معايير الهيئة القيادية للتدريب والتطوير هي :

أ ١ : تحديد التدريب داخل المنظمة ومتطلبات التطوير .

أ ٢ : تحديد متطلبات التعلم لدى الأفراد.

ب ١ : تصميم التدريب وخطط التطوير للمنظمات .

ب ٢ : تصميم برامج التدريب والتطوير.

ب ٣ : تصميم المواد التعليمية وصنعها .

ج ١ : إدارة تنفيذ التدريب والتطوير.

ج ٢ : تسهيل التعلم مع الأفراد والمجموعات.

د١ : رصد التقدم ومراجعته.

د ٢ : تقويم الإنجازات الفردية.

د٣ : تقويم الكفاءة التي يحرزها الأفراد .

هـ١ : تقويم فاعلية التدريب والتطوير في المنظمة.

هـ ٢: تقويم فاعلية برامج التدريب والتطوير.

هـ ٣ : تحسين قدرات المرء على ممارسة التدريب والتطوير.

هـ ٤ : المساهمة في التقدم في مجال التدريب والتطوير.

ويتعلق الدوران الرئيسيان في (هـ١) و(هـ٢) بصورة محددة بتقويم التدريب والتطوير، مما يثير الاهتمام ويحمل مغزى خاصاً·أنه عند قيام الهيئة القيادية للتدريب والتطوير بإعداد المعايير الأصلية لم يجد أي من الاستشاريين الذين قاموا بالبحث "دليلاً واسعاً يشير إلى انتشار ممارسة التقويم" . وقد شعرت الهيئة القيادية أن

التقويم ذو أهمية رئيسية في التدريب والتطوير، إلى درجة أنها جعلته إحدى الوظائف الرئيسية على أمل أن يشجع ذلك على ممارسته. وليس هناك دليل مسجل يبين أن هذا قد حصل. وبالتأكيد فإن الكثيرين من المدربين يزعمون أنهم يلجأون إلى التقويم، ولكن عند فحص ذلك التقويم غالباً ما يكتشف أنه يشتمل على مداخل غير صحيحة، وغالباً ما يقتصر على "تقارير سارة". ويضمن إدخال التقويم في المعايير ومؤهلات التدريب الوطني أن يلقى هذا التقويم شيئاً من الالتفات إليه على الأقل ، وأنه إذا ما أجرى تقويم صادق فإن المرشحين للمؤهلات المهنية الوطنية سيجدون أنفسهم موجهين نحو معرفة أكبر للتقويم الفعلي وممارسة أوسع له.

وحدات الكفاءة :

ليس في الإمكان تقويم كفاءة الفرد من خلال العبارات الواسعة المدرجة أعلاه . ولكي يتسنى التقويم فإن الأدوار الرئيسية قد قسمت إلى وحدات للكفاءة باعتبارها لبنات بناء معايير الكفاءة و"المؤهلات المهنية الوطنية" . وقد قسمت تلك الوحدات بدورها إلى عناصر للكفاءة . ومن الاختبارات المتوفرة لتقويم الكفاءة في تلك العناصر يمكن بناء وحدات الكفاءة . واستحقاق إجازات التدريب الوطني يتم بالبرهنة على الكفاءة في الوحدات المطلوبة .

ويشتمل كل دور رئيسي على عدد من الوحدات . فعلى سبيل المثال الوحدات في الدور الرئيسي (هـ٢) (تقويم فاعلية برامج التدريب والتطوير) هي :

الوحدة هـ٢١ : تقويم برامج التدريب والتطوير.

الوحدة هـ ٢٢: تحسين برامج التدريب والتطوير .

الوحدة هـ٢٣ : تقويم دورات التدريب والتطوير.

عناصر الكفاءة :

وحتى الوحدات لم تُفصَّل إلى حد كافٍ لإجراء تقدير حقيقي للكفاءة في الوظيفة المراد أداؤها. ونتيجة لذلك تم وصف كل وحدة بتوسع من خلال العناصر، وهي بيانات الجوانب المفصلة للوظيفة. وتشتمل كل واحدة من الوحدات على ما بين اثنين إلى خمسة عناصر.

فمثلاً العناصر المضمنة فى الوحدة (هـ٢١) المشار إليها أعلاه هى :

العنصر هـ٢١١ : اختيار طرق تقويم برامج التدريب والتطوير .

العنصر هـ ٢١٢: جمع المعلومات لتقويم برامج التدريب والتطوير .

العنصر هـ ٢١٣: تحليل المعلومات لتحسين برامج التدريب والتطوير .

وتصف سلسلة العناصر أعلاه تدرج المشاركة في تلك الكفاءة المعنية من اختيار الطرق وحتى تحليل النتائج النهائية .

مقاييس الأداء (Performance Criteria) :

تحدد الوحدات والعناصر ما هو مضمن كوظائف فى معايير الأداء (Performance Standards) . وتحدد مقاييس الأداء (Performance Criteria) ما يجب أن يبحث عنه المقوم لتحديد ما إذا كان تنفيذ تلك الوظائف يجري بصورة مرضية، وهذا هو اختبار الفاعلية .

ولكل عنصر عدد من مقاييس الأداء المرتبطة به يتراوح عددها ما بين خمسة إلى عشرة أو أكثر. وإذا ما نظرنا مثلاً إلى العنصر (هـ٢١١) نجد أن مقاييس الأداء التسعة له كما يلي :

الوحدة هـ٢١ : تقويم برامج التدريب والتطوير.

الوحدة هـ ٢١١: اختيار طرق تقويم برامج التدريب والتطوير.

مقاييس الأداء :

أ - يتم تحديد واضح لبرامج التدريب والتطوير التى تم تقويمها كانت محددة بوضوح واستعملت كبؤرة لعملية التقويم .

ب - يتم تحديد للأهداف الدقيقة والنتائج المرغوب فيها من برامج التدريب والتطوير .

ج - يتم تحديد واضح لغرض التقويم ومداه ومستواه .

د – يتم تحديد واضح للطرق القادرة على تقويم برامج التدريب والتطوير .

هـ – يتم تقدير محاسن ومساوئ كل طريقة تقويم بالأسلوب المناسب، ويتم اختيار الطريقة المناسبة .

و – مقاييس الأداء تناسب برنامج التدريب والتطوير، ويتم تحديدها بوضوح .

ز – من الممكن تطبيق طرق التقويم في حدود الموارد المتاحة .

حـ – يتم تحديد واضح لكافة أوجه طريقة التقويم ويوافق عليها الأشخاص المناسبون .

ط – يتم تحديد واضح لخطة تطبيق التقويم .

وبالإضافة إلى مقاييس الأداء المدرجة فقد يتضمن العنصر ملاحظات ترشد إلى نوعية الأدلة (الأداء والمعرفة) المطلوبة للوفاء بالمقاييس، وبالنسبة لمقاييس الأداء أعلاه فالمتطلبات هي :

أدلة الأداء المطلوبة هي :

* تحديد برامج التدريب والتطوير التي يجرى تقويمها .
* تحديد طرق التقويم والأسس المنطقية لاختيارها.
* تحديد مقاييس التقويم والأسس المنطقية لاختيارها.
* شرح مدى التقويم والغرض منه .
* التخطيط لتطبيق التقويم .
* وضع ملاحظات حول الاتفاق .

أما أدلة المعرفة المطلوبة فهي :

* طرق تقويم برامج التدريب والتطوير .
* سلسلة مقاييس التقويم المتوفرة.

* كيفية تحديد مقاييس التقويم .

* التشريع الخاص بالتوظيف وتساوى الفرص والممارسة الجيدة لهذا التشريع .

* المناظرات على المستوى الوطنى وعلى مستوى المنظمة حول التعلم .

* المناظرات ذات الصلة بالتقويم وتحسين النوعية .

سلسلة الموجهات (Range statements) :

كي يتسنى إكمال المعايير والإرشادات حول ما هو مطلوب لتقويم هذه المعايير فقد ضمن جزء ختامي في كل عنصر في شكل مجموعة من بيانات المدى . فليس كل مدرب قادراً على إنجاز الوظائف الواردة فى المعايير، وترشد بيانات المدى وتقوده المقوم النظر في سلسلة السياقات والتطبيقات التي يتوقع أن يحقق الشخص الكفء العنصر فيها .

وفى المثال (هـ٢١١) فإن بيانات المدى تشتمل على :

١- أنواع مقاييس التقويم : مؤشرات الأداء ، المعايير الوطنية، المعايير الخاصة بالمنظمة .

٢- الموارد : الأشخاص ، التمويل ، الوقت .

٣- مقاييس التدريب التي تم وضعها من قبل : المقوِّم نفسه ، الآخرين .

٤- طرق التقويم المطبقة من قبل : الشخص نفسه ، الآخرين .

٥- التقويم الذى يغطى التنفيذ، نظم التنفيذ ، إجراءات التقدير، استعمال الموارد ، الأغراض ، الأهداف ، النتائج .

تصف البنود- بدءاً بالغرض الرئيسى وانتهاءً بسلسلة الموجهات - كافة أوجه الكفاءة الموجودة في مهمة التدريب والتطوير. ومن البديهى ألا يطالب من يلعب دوراً واحداً أن يبرز أو ينجز كافة البنود التى تغطى خمسة مجالات وثلاثة عشر دوراً رئيسياً وتسعة وعشرين وحدة وأكثر من مائة عنصر. وتشكل معايير الأداء الأساس الذى تبنى عليه مؤهلات المهنية الوطنية .

المؤهلات المهنية الوطنية :

بعد تعيين المعايير المستعملة في الوظيفة ، فالمرحلة التي تلي ذلك هي استعمال تلك المعايير إما لتقدير مستويات كفاءة الأفراد، وإما لوصف "المؤهلات المهنية الوطنية" للمستويات المختلفة للمجموعات والأفراد ممن يؤدون أدواراً مختلفة في إطار الوظيفة التدريبية والتطويرية، وهذا الاستعمال هو الأكثر شيوعاً. وقد أعدت الهيئة القيادية للتدريب والتطوير ثلاثة مستويات للمؤهلات المهنية الوطنية، وهي المستويات (٣) و(٤) و(٥)، وتقوم الهيئات التي تمنح الإجازات (الشهادات) بتقديم المؤهلات على هذه المستويات وذلك على أساس وحدات الكفاءة. ويتطلب كل مستوى أن يثبت المرشح إنجازه وحدات معينة وأجزاء من الوحدات قبل منحه إجازة (شهادة) الكفاءة المهنية الوطنية. ويتم منح وحدات الكفاءة على أساس الوحدة تلو الأخرى حتى يتم تقدير الاختيار المطلوب للكفاءة .

وتشتمل مؤهلات التدريب الوطني التي أقرت بموجب المراجعة التي أجريت عام ١٩٩٤م على المستوى (٣) التدريب والتطوير، والمستوى (٤) التدريب والتطوير(تطوير التعلم)، والمستوى (٤) التدريب والتطوير(تنمية الموارد البشرية)، والمستوى (٥) التدريب والتطوير، وتتطلب كل واحدة من المؤهلات استيفاء المرشح للوحدات في الاختيارات المحددة والتي هي حالياً كما يلي :

المستوى ٣ : التدريب والتطوير . (سبع) وحدات أساسية؛ (ثلاث) اختيارية (من بين اثني عشر خياراً).

المستوى ٤ : المساندة التعليمية (سبع) وحدات أساسية + (خمس) اختيارية من بين (تسعة عشر خياراً).

المستوى ٥ : التدريب والتطوير : (سبع) وحدات أساسية ؛ (خمس) اختيارية من بين (عشرة خيارات).

المستوى (٣) من مؤهلات التدريب والتطوير الوطنية :

وهذه هي إجازة "المؤهلات المهنية الوطنية" التي يسعى للحصول عليها معظم المدربين ممن لهم دور تدريبي مباشر في معظمه، وتشتمل الوحدات المطلوبة لمنح إجازة مؤهلات التدريب الوطنية على الآتي :

الوحدات الأساسية (٧) :

أ٢٢ : تعيين احتياجات التعلم الفردية .

ب٢٢ : تصميم دورات التدريب والتطوير .

ب٣٣ : إعداد وتنمية الموارد لمساندة التعلم .

ج٢١ : خلق المناخ الذي يشجع على التعلم .

ج٢٣ : تسهيل التعلم في مجموعات عن طريق المحاضرات والنشاطات .

هـ٢٣ : تقويم المدرب لأدائه وتطويره.

هـ٢١ : تقويم وتطوير الممارسة الشخصية.

الخيارات (ثلاثة من بين اثني عشر في القائمة)

ج٢٢ : المواءمة بين البرامج التعليمية والمتدربين .

ج٢٤ : تسهيل التعلم بواسطة وسائل الإيضاح والتعليمات .

ج٢٥ : تسهيل التعلم بواسطة التوجيه .

ج٢٧ : تسهيل التعلم في مجموعات .

د١١ : رصد ومراجعة التقدم مع المتدربين .

د٢١ : تقويم الأفراد لتلبية أنظمة التقدير المبنية على عدم الكفاءة .

د٢٢ : تقدير أداء المرشح.

د٣٢ : تقدير المرشح باستخدام الأدلة المختلفة .

د٣٦ : نصح المرشحين ومساندتهم للتعرف على الإنجازات السابقة .

هـ٢٢ : إدارة العلاقات مع الزملاء والعملاء .

MCI SM2 : المساهمة في تخطيط الموارد وضبطها ومراقبتها .

MCI SM 3 : المساهمة في توفير الموظفين .

ويقوم بتقدير كفاءة المرشحين لنيل إجازة المؤهلات الوطنية كتلك المذكورة أعلاه مقوِّمٌ يتبع متطلبات معايير الكفاءة التي ورد وصفها فيما سبق، وإذا لم يكن لدى المرشح المعرفة أو المهارات المطلوبة لاستيفاء جزء من المتطلبات فإن التدريب يمكن أن يساعد في تنمية تلك المعرفة والمهارات، ومن ثم تتاح للمرشحين فرصة ممارسة المهارات حتى يصبحوا قادرين على إثبات الكفاءة . وهذا هو المجال الذي يكمل فيه التدريب والتعليم السمة العملية للمؤهلات المهنية الوطنية ، مع الإبقاء على القدرة على إنجاز الوظيفة في مستوى الأداء المطلوب كمقياس متفرد لمنح إجازة "المؤهلات المهنية الوطنية".

وتوجد متطلبات إضافية أو منفصلة لوحدات الكفاءة من أجل معايير الكفاءة في التقدير والتحقق ، كأمثلة الوحدات : د٢١، د٢٢، د٢٣، د٢٤، د٢٥، د٣٦، ويتوقف اختيار مجموعة المتطلبات على نوع مستوى الإجازة المطلوبة .

المستوى (٤) التدريب والتطوير (التعلم) ، من المؤهلات المهنية الوطنية :

ويسعى للحصول على إجازة المؤهلات المهنية الوطنية هذه معظم المدربين ممن لهم دور تدريبي مباشر بصورة رئيسية ، ولكن لهم أيضاً وظائف أوسع تتضمن وظيفة إدارية هامة. والمستوى الرابع من التدريب والتطوير (تطوير الموارد البشرية) مماثل لهذا ولكن له تأثير أكبر في المنظمة إلى حد ما، وتشتمل الوحدات المطلوبة لمنح المستوى (٤) التدريب والتطوير (التعلم) على الآتي :

الوحدات الأساسية (٧) :

أ٢١ : تعيين متطلبات تعلم الأفرا د.

ب٢١ : تصميم البرامج التعليمية لمقابلة متطلبات الأفراد .

ج٢١ : توفير المناخ الذي يشجع على التعلم .

ج٢٢ : المواءمة بين البرامج التعليمية والمتدربين .

د١١ : رصد ومراجعة التقدم مع المتدربين .

هـ٢١ : تقويم برامج التدريب والتطوير .

هـ٣١ : تقويم المدرب لأدائه وتطويره .

الخيارات (خمسة من بين القائمة التي تحوي ١٩ خياراً) :

ب٣١ : تصميم مواد التدريب والتطوير واختبارها وتعديلها.

ب٣٢ : تصميم مواد مبنية على المعلومات التقنية واختبارها وتعديلها.

ب٣٣ : إعداد المواد لمساندة التعلم وتنميتها.

ج١١ : تنسيق توفير فرص التعلم مع المساهمين الآخرين في البرنامج التعليمي .

ج٢٦ : مساندة الأفراد المتعلمين وتقديم النصح لهم .

ج٢٧ : تسهيل التعلم في مجموعة .

د٢١ : تقويم الأفراد لتلبية أنظمة التقدير المبنية على عدم الكفاءة .

د٣١ : تصميم طرق لجمع أدلة الأداء الكفء .

د٣٢ : تقدير أداء المرشح .

د٣٣ : تقدير المرشح باستخدام الأدلة المختلفة .

د٣٤ : مساندة طريقة التقدير الداخلية والتحقق منها .

د٥ ٣ : رصد طريقة التقدير والتأكد من جودتها.

د٦ ٣ : نصح المرشحين ومساندتهم للتعرف على الإنجازات السابقة.

هـ٢ ٣ : تحسين برامج التدريب والتطوير.

هـ٣ ٣ : إدارة العلاقات مع الزملاء والعملاء.

هـ١ ٤ : تطوير طرق التدريب والتطوير.

MCII الوحدة (٣) : التوصية باستخدام الموارد ورصد هذا الاستخدام ومراقبته.

MCII الوحدة (٤) : المساهمة فى توظيف الموظفين واختيارهم.

MCII الوحدة (٩) : تبادل المعلومات لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

استعمال المؤهلات المهنية الوطنية :

استعمال المؤهلات المهنية الوطنية محدود فى الوقت الحاضر ولكنه يتزايد ببطء، وتتراوح الحجج ضد تطبيقه ما بين الوقت والموارد المطلوبة من قبل المرشحين والمشرفين الداخليين والمقومين والمحققين، إلى إصرار بعض المنظمات على أن يقوم المرشحون- رغم ما يلقون من مساندة بعدة طرق - بإعداد الحقائب الخاصة بهم فى وقتهم الخاص، إلى تكلفة التسجيل والتدريب الضرورى، والتقدير، وإصدار الشهادات. وما لم تكن المنظمة قد حققت مركزاً معترفاً به فإن التكلفة قد تعيق الكثير من المنظمات (ليس الصغيرة فقط) رغم ما يعود عليها من فوائد .

ولا توافق بعض الجهات المتخصصة فى مجال تحليل العمل على ما تعتبره الحدود الضيقة لمدخل التحليل الوظيفى . بالنسبة لكل نموذج آخر فإن التحليل الوظيفى ليس وصفاً شاملاً للمهنة أو الوظيفة ، ولكنه مدخل معقول وواقعى يقوم بمحاولة قيمة للتوصل إلى وصف "لائق" لمتطلبات المهنة ، وعلى كلٍ يمكن أن تضاف إليه الملكات الأخرى المطلوب توفرها لدى المدرب ، وليس هذا هو المجال للتوسع فى هذه الحجة التى تمت مناقشتها بالكامل فى كتاب (تقدير فاعلية المدرب) (راى ١٩٩١م) .

وإذ ما كان تقدير معايير الكفاءة المبنى على طريقة التحليل الوظيفى مقبولاً كتقدير صحيح ويمكن الدفاع عنه، فإن لدينا أوصافاً لكثير من المهن مبنية على أسس سليمة وشاملة بصورة معقولة، وبتكملة هذا بالمتطلبات المعروفة الأخرى- وخصوصاً تلك المؤسسة على المسلك- فإن خطوة تعيين الاحتياجات التدريبية والتطويرية التى تلى ذلك تصبح أكثر وضوحاً وسهولة مع بقاء قدر أقل من الأسئلة التى تحتاج لإجابات .

مواصفات التدريب :

عند انتهاء مرحلة مواصفات العمل، التى تشتمل على جمع البيانات لإتاحة المجال لتحليل المهمة والمهارة والمعرفة المؤدى إلى تحليل كامل ومفصل للوظيفة، فإن أى نقص سيكون ظاهراً ، ولن يكون النقص ظاهراً فحسب ولكن مدى القصور سيظهر أيضاً، سواء أكان قصوراً كاملاً أو بمعدل (٥٠ ٪) أو بالحد الأدنى، وسيقود هذا التقدير إلى تحديد المواصفات العامة للتدريب التي تفصل وجود الحاجة التدريبية ومداها. وعلي كل فمن الضروري تحديد أهداف التدريب قبل ترجمة تلك الاحتياجات إلى تدريب، أى يجب أن يتم التعبير بوضوح عما يجب أن يحققه التدريب.

أهداف التدريب :

لا بد لأهداف أي شكل من أشكال التدريب أن تكون نتيجة مباشرة للتحليل الوظيفي ومواصفات التدريب . كما لابد لكى تكتسب أى معنى من التعبير عنها بدقة وبصورة كمية قدر المستطاع . كما يجب التعبير عنها سلوكياً بحيث يمكن ملاحظة أي تغيير. وحين تكون طبيعة الأهداف على هذا النحو، فإنها لا تؤدى إلى التدريب الفعلى الضروري فحسب، ولكنها تؤدى أيضاً إلى الموضوع الرئيسى لهذا الكتاب والذى هو : إثبات الصحة والتقويم .

دعنا نعود مرة ثانية إلى حالة موظفة الاستقبال في الفندق . فقد تبين من المعلومات الراجعة أن الموظفة ترتكب أخطاء بنسبة (٩٠ ٪) فى أى عمليات حسابية تؤديها . فوصف العمل قد أوضح أن جزءاً من واجباتها هو القيام بجمع حسابات العملاء الطارئة . كما حددت مواصفات الوظيفة أنها تحتاج إلى القدرة على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة . وأوضحت المراحل اللاحقة ضعفها في الحساب، ولكن

تتوفر لديها آلة حاسبة، وللأسف لم يقم أحد بشرح وظائف الآلة الحاسبة لها، ونتيجة لذلك لم تستعملها أبداً، وكانت تقوم بعمليات جمع خاطئة، وكلما تكرر حدوث ذلك الخطأ زاد قلقها حتى وصلت إلى نقطة التفكير فى الاستقالة. كانت هنالك حاجة تدريبية واضحة فى هذه الحالة وهى – إذا لم تتم معالجة الضعف الأساسى فى مادة الحساب – عند ترجمتها إلى هدف تدريبى "تعليم الموظفة استخدام الآلة الحاسبة لعمليات الجمع فقط كى تصبح قادرة على جمع حسابات العملاء الطارئة حتى تحت ظروف الضغط".

هذا الهدف هو بداية طريقة إثبات الصحة والتقويم . فالموظفة ترتكب فى الوقت الحالي أخطاء بمعدل (٩٠ ٪)، وسوف تشتمل مواصفات التدريب على توصية بتدريبها على استعمال الآلة الحاسبة، وسوف تصوغ الأهداف هذه التوصية بعبارات محددة، وقد تنص التوصية كذلك إما على عقد فترة تدريبية لها فى هذا المجال أو ربما مساعدتها على الالتحاق بفصول صباحية أو مسائية ينظمها التعليم الإضافى .

ومن الممكن التحقق من التدريب بسهولة بواسطة فحص الاختبارات النهائية التى توضح ما إذا كانت الموظفة قد أصبحت قادرة على استعمال الآلة الحاسبة بالمستوى المطلوب من الكفاءة ، ومن ثم إذا كانت الأهداف قد تحققت . وعندما تعود الموظفة لعملها وتستمر فى الأداء بالمستوى المطلوب فإن التقويم كذلك يكون قد تم : لأنها ستوفر بعض المال لصاحب العمل . كما أن إنجاز الأهداف والمحافظة عليها سيتيح لها فرصة البقاء فى وظيفة تستمتع بها، وهى موظفة مناسبة جداً لها لولا ذلك النقص .

الأغراض والأهداف :

فى دوائر التدريب وحتى بين المدربين الذين يفترض أن يكون لهم معرفة أفضل، فإن الخلط غالباً ما يحدث بين الأغراض والأهداف . هذا التعليق ليس من باب الحذلقة حين يمتد الخلط إلى التدريب وتقويمه . وقد رأينا فى وقت سابق عدم إمكانية التقويم إلا إذا تم تحديد الحاجة التدريبية بدقة فى بداية الممارسة . فالغرض هو عبارة تبين القصد العام ، فى حين أن الهدف يوضح المتطلبات بعبارات دقيقة . وكمثال للفوارق بين الأغراض والأهداف :

الأغراض هى عبارات عامة تبين القصد وتوفر مدخلاً شاملاً للمشكلة دون تحديدها بدقة . (سوف أتعلم الطيران) . فهذا التعبير مثال للغرض العام الذي ينقصه التحديد الدقيق، فالغرض المتعلق بالطيران لا يوضح ما هو الطيران الذى سأتعلمه ، وفى أى فترة زمنية، وإلى أى مستوى من الكفاءة، كما أن العبارة غامضة وغير دقيقة إلى حد أنها قد تعنى أن أجنحة نمت فى جسمى وأنوى استخدامها .

من جهة أخرى فإن **الأهداف** عبارة عن تعبيرات محددة ودقيقة عن القصد، ولها مقاييس دقيقة للسلوك عند الانتهاء . " سوف أتعلم أن أقود طائرة مقاتلة في نهاية الشهر القادم بمستوى الاستعراض الاكروباتى " . فهذا التعبير عن القصد أكثر دقة ، والذى يمكن رصده وتقويمه عند الانتهاء .

وهنالك عدة مبادئ عامة يجب اتباعها فى وضع الأهداف. ولكى يكون للهدف درجة من الواقعية يجب أن يشتمل على :

* توضيح دقيق لكامل السلوك المطلوب عند الانتهاء .

* توضيح الظروف التى سيتم إنجاز الأداء ضمنها .

* وصف المستويات التى سيتم إحرازها .

وقد كُتب الكثير عن الصياغة الفعلية للأهداف والكلمات والصيغة التى يجب استعمالها . ومن أكثر المطبوعات فائدة فى هذا الخصوص كتاب (إعداد الأهداف للتعليم المبرمج) الذي أعده (صيقر) عام ١٩٦٢م ، ثم أعيدت طباعته فيما بعد عام ١٩٧٥م بعنوان (إعداد الأهداف التعليمية) ، الذى يحدد فيه (صيقر) بعض الكلمات التى يجب أن لا تستعمل في كتابة الأهداف بسبب كون هذه الكلمات عرضة للتفسير الغامض مثل (معرفة) (تقدير) (فهم) ... وهكذا .

والنصح الذى يقدمه (صيقر) هام، وإذ ما تم اتباعه سيضمن كتابة أهداف لن تكون عرضة لسوء الفهم ، وتحدد الطبيعة الدقيقة لما يراد إنجازه . وعلي كل فإن ما يحدث هو انغماس الناس فى التفاصيل المعقدة الخاصة بالتأكد من "صحة" كلمات وبنية الهدف لدرجة فقدان الهدف لمعناه . ومن البديهى أنه كلما كانت مصطلحات

الهدف محددة وغير غامضة، سهل التحقق من صحته ومن ثم من صحة التدريب . ولكن يجب ألا نصبح عبيداً لصياغة الهدف. فالذي يهمنا هو نتيجة التدريب وليس وصفه .

وإذا ما تم اتباع القواعد الثلاث المذكورة أعلاه فإن الهدف سيفي بالمتطلبات مهما كانت الكلمات المستعملة. وقد يرتعد الحريصون على الصفاء اللغوي من قبول هذه الدرجة الأعلى من التعميم، ولكن هذا سيروق قطعاً للمدربين الممارسين ممن يجدون صعوبة في العمل وفق المعايير الأكاديمية لإنجاز التدريب في الوقت نفسه ، على الرغم من أنهم قد يمتدحون نية تحقيق ذلك .

الفصل الثالث

التحليل المفصل

تم في الفصول السابقة التعرض في اقتضاب إلى بعض طرق الحصول على تفاصيل مواصفات العمل . ولم يكن الاقتضاب بسبب عدم أهمية تلك الطرق بل على عكس ذلك ، إذ إنها سوف تستغرق الجزء الأكبر من زمن الباحث . وبالأصح فإن هذه الطرق شديدة الاتساع والتنوع ، فبعضها أساليب بسيطة ، والبعض الآخر أساليب معقدة جداً تتطلب المهارة والخبرة .

والكثير المتعلق بطبيعة التحليل الأكثر ملاءمة ولمن يقدم هذا التحليل سيعتمد على طبيعة المشكلة المطروحة. فقد تكون الاحتياجات التدريبية على نطاق مجموعة كاملة أو المنظمة بأكملها المتعلقة بمجموعة أو بكافة أقسام المنظمة، أو مقتصرة على فرد ، أو قد يحدد شخص ليشارك في التحليل باعتباره ممثلاً لمجموعة أكبر .

تحليل المعرفة :

يتطلب تحديد مستويات المعرفة واحتياجاتها مدخلاً مختلفاً عما يتطلبه تحديد المهارات ، وربما يكون هذا المدخل هو أكثر مداخل التحليل وضوحاً واستقامة. وسواء كان هذا المدخل لفرد أو لمجموعة، فإن الطريقة التحليلية تشتمل على توجيه أسئلة بسيطة لتوضيح ما إذا كانت المعرفة المطلوبة متوفرة، أو ملاحظة ما إذا كانت مجموعة القواعد أو المعلومات مثبتة، أو من الممكن وضع الاختبارات في الحالات الأكثر تعقيداً .

ورغم أن هذا المدخل سيكون واضحاً ومباشراً نسبياً ، فمن الضروري أن يضع المحلل أهدافاً لهذه العملية . وسوف تشمل المقاييس التي يحتاج المحلل الإيفاء بها ما يلي :

* ما هو مدى المعرفة الذي يراد اختباره ؟

* ما هي الأسئلة التي ستوجه ؟ وما هو الشكل الذي يجب أن تأخذه ؟

* ما هي الإجابات المطلوبة ؟

* ما مدى التفصيل المطلوب في هذه الإجابات ؟

* ما هي النسبة المئوية المطلوبة من الدقة ؟

* من الذي يقدر الإجابات ؟

* ما هو طول الفترة التي يمكن أن يستغرقها توجيه الأسئلة ؟

* كيف يكون المناخ الذي تجرى فيه الأسئلة ؟

وهكذا...

وبالطبع فإن استعمال تحليل المعرفة قد يأتي في مرحلة تالية للتحديد الأولي للاحتياجات التدريبية . فعلى سبيل المثال قد يكون تحليل احتياجات المنظمة قد حدد حاجة تدريبية عامة في أساليب التنظيم والطرق، ولذلك نظمت الدورات، وصممت البرامج (لكن على أساس مرن) ، ووجهت الدعوة لإرسال الطلبات . وقد يتم تحديد المشاركين قبل وقت ما من بداية الدورة الأولى ولكن دون الإلمام بأية معلومات عن مستوى معرفتهم بأساليب التنظيم والطرق ، سوى أن شخصاً ما قد قرر حاجة هؤلاء للتدريب. وهنا يمكن إرسال الاستبانة في شكل اختبار للمعرفة قبل بداية الدورة لتحديد مستوى معرفة كل مشارك . وبناء على نتائج تلك الاختبارات يمكن تعديل مستوى الدورة ووضع المستويات الأساسية للتدريب النهائي .

والبديل لهذا المدخل هو الاحتفاظ بالاستبانة حتى وصول الدارسين إلى الدورة ثم عمل الاختبار في مرحلة مبكرة ، ربما تكون أول نشاط في فترة التدريب. وتضمن هذه الطريقة أن يجرى كافة المشاركين الاختبار تحت ظروف متطابقة، ولكنها تعني أيضاً أن يكون المدربون مستعدين للقيام فوراً بتعديل مستوى مدخلات برامجهم ونشاطاتهم في ضوء ما يحصلون عليه من معلومات .

واحدة من المشاكل الرئيسية التي تواجه معظم الدورات التدريبية باستثناء الدورات التي تقوم مهارات ومفاهيم جديدة كلياً هي أن المشاركين في معظم الدورات

يكونون غير متجانسين فيما يتعلق بمستوى معرفتهم، حيث يتراوح مدى المعرفة ما بين الصفر أو أعلى منه بقليل إلى درجة ما من المعرفة . وهنا تصبح مشكلة المدرب هى إجراء التدريب على مستوى متوسط يرضي الجميع. ومما يؤسف له أنه إذا كان التفاوت فى المعرفة واسعاً جداً فقد يشعر البعض بأن التدريب بسيط جداً بالنسبة لهم، كما يجد البعض الآخر أن المادة أعلى بكثير من مستوى فهمهم. وهنا تصبح الدورة بالنسبة لهاتين المجموعتين حدثاً تعليمياً غير فعال. وإذا كانت قائمة المنتظرين لنوع معين من التدريب كبيرة، يمكن اختيار كل المسجلين في القائمة، ويتم تعديل اختيار المشاركين في الدورة ما أمكن فى ضوء نتائج الاختبار. وتصبح المشكلة الوحيدة عندئذ هى التأكد من أن الأشخاص المتماثلين في المستوى يمكن تهيئتهم للتدريب فى الوقت نفسه، وهو الشيء الذى كثيراً ما يكون غير متاح لأسباب عملية .

تحليلات أخرى :

إن إجراء تحليلات المهارات والمهام- وبخاصة المهارات والمواقف الاجتماعية- هو أكثر صعوبة. ويجب الاعتماد بقدر كبير على مراقبة الآخرين وملاحظتهم. وبديهى أن تتوقف درجة الصعوبة والموضوعية على طبيعة المهارة أو المهمة التى يتم تحليلها. ولا يوجد شك كبير فى أن المهارات والمواقف الإدارية، شخصية كانت أم اجتماعية، والمواقف بصورة عامة، ستكون أكثر صعوبة عند تقديرها .

التحليل بالمراقبة :

إن مراقبة العمل أو المهمة أثناء أدائها والشخص المنفذ لها هى طريقة التحليل الأكثر توفراً وشيوعاً فى الاستعمال فى معظم الحالات. وعلى الرغم من ذلك تظل بعض الجوانب غير مهيأة للمراقبة العملية. وتشمل تلك الجوانب المقابلات الشخصية مع الموظفين بما فى ذلك مقابلات التقويم والأحداث المماثلة . ولسوء الحظ فإن هذه هى الجوانب في عملية الإدارة التى غالباً ما تكون أكثر حاجة للتدريب .

ويجب أن يكون الاستعداد شاملاً ودقيقاً لكي يعرف المراقب بالضبط ما هو مطلوب من المراقبة، إذ قد تكون هناك مشاكل فى إمكانية العودة لتغطية شيء تم إغفاله أثناء الاستعدا الأوليّ. ومن الطبيعي استعمال مفكرة للاستخدام أثناء معظم المواقف ذات

الطبيعة المتشابهة ولكن من المهم جداً التحلي بالمرونة، ويجب على المراقب ألا يشعر أنه مكبل بالمفكرة .

وتنطوي المرحلة الأولى على قراءة وصف العمل وتوضيح أي جوانب يكتنفها الشك. وإذا ما كان العمل غير مألوف بالنسبة للمراقب فقد يكون من المفيد التحدث إلى شخص ملمّ به، ولكن يجب ألا يتعدى النقاش مستوى العمل الحقيقي لتجنب إفساد مرئيات المراقب. ويحتاج المراقب ليتعرف بصورة جيدة على مواصفات العمل لأن المراقبات قد تكشف عن انحرافات هامة عما يجب حدوثه. وتساعد مواصفات العمل كذلك في أي قرار متعلق بما إذا كان يجب مراقبة العمل بأكمله أو بعض المهام فقط.

والمرحلة الضرورية التي تلي ذلك هي مناقشة الشخص أو المجموعة التي ستتم مراقبتها. فالمُراقَبون يجب أن يدركوا تمام الإدراك الوقت الذي سيخضعون فيه للمراقبة، وما سيراقبه المراقب، ولماذا تتم المراقبة. ومن الطبيعي أن كشف هذه المعلومات للشخص الذي سيخضع للمراقبة يكون تأثيره أن يولد لديه سلوكاً غير طبيعي. فالمشغلون الذين يعرفون أنهم مراقَبون سيتنبهون على سبيل المثال إلى كافة إجراءات السلامة الواجب تنفيذها (إذا كانوا ملمين بها) . وقد تتمخض عن ذلك الأثر نتيجتان هما:

١ - يكون للأداء السليم الذي يتم تحت المراقبة الكثير من أوجه الشبه مع التدريب، وقد يرى المشغلون أن العمل يسير بصورة جيدة أو أفضل إذا نفذوا ما يجب أن يعملوه. وقد يستمر هذا الأداء الأفضل دون مزيد من التدريب أو التأكيد على ذلك.

٢ - الأداء الذي يكون سليماً بشكل غير طبيعي نتيجة للمراقبة قد يستمر لفترة مبدئية فقط. فمجرد انهماك الشخص في العمل يُحدث ردود الفعل الطبيعية أكثر احتمالاً، وذلك حين يتم تجاهل المراقب. وهذا ما يحدث عادة عند استعمال التلفزيون لمراقبة التدريب .

وإذا لم تكن المراقبة مكشوفة فمن المحتمل أن تؤدي إلى شعور عدائي أو ريبة وسلوك غير طبيعي على الإطلاق. وغني عن القول إن النقابات (الاتحادات) المهنية

سيستعان بها في مرحلة مبكرة وسيتم التوصل معها إلى اتفاق ، وبدون هذا التعاون ففي أحسن الحالات قد تخفق التحليلات أو تكون مجرد تمرين أكاديمي ، أو في أسوا الحالات قد تؤدي إلى علاقات صناعية عدائية .

والأهم من كل شيء هو أن يكون مدخل المحلل موضوعياً . فلا بد من الحرص الشديد للتأكد من أن ما لاحظه هو فعلاً ما رآه المراقب أو سمعه، وليس ما يريد أن يراه أو يسمعه . ومن المفيد تسجيل الملاحظات بطريقة أو أخرى إذا أمكن ذلك للتأكد من الأفعال المشكوك فيها بموضوعية. والتسجيل مفيد بصفة خاصة عند حدوث الأفعال بسرعة واحتمال مرورها دون ملاحظتها .

وكمثال للتحليل بالمراقبة يمكننا أخذ إحدى مهام موظف الاستقبال في الفندق وهي الاستقبال المباشر لضيوف الفندق الجدد. فبمجرد اتخاذ الخطوات التمهيدية المشار إليها أعلاه بنجاح يمكن للمحلل أن يأخذ موضعاً يستطيع منه أن يراقب في وضوح دون أن يزعج الضيف أو موظف الاستقبال، وفي موقف من هذا النوع هناك احتمال ضئيل فقط لإفساد المراقبة ظاهراً للضيف أو موظف الاستقبال أكثر مما ينبغي، وفي موقف من هذا النوع لا يوجد سوى احتمال ضئيل لإفساد المراقبة إذ إن موظف الاستقبال سيكون منشغلاً كلية باستقبال الضيف .

ويبدأ عمل المحلل عند دخول الضيف من الباب، وتبدأ فوراً الإجابات عن الأسئلة المحددة مسبقاً : هل يرى موظف الاستقبال الضيف في تلك المرحلة المبكرة وتبدر منه إشارات تدل على ذلك؟ إذا كان الأمر كذلك فما هي تلك الإشارات؟ يقطع الضيف المسافة بين المدخل وطاولة الاستقبال. هل موظف الاستقبال منشغل بعمل آخر؟ ماذا يحدث؟ هل هناك ما يدل بوضوح على أن الموظف انتبه إلى أن الضيف في طريقه إليه؟ ويستمر عمل المحلل هذا مع استمرار التفاعل. وكافة الأفعال الأولية الموصوفة تتعلق بمهارات ومواقف غير لفظية، ويمكن أن تتبع نمطاً تمليه الفلسفة الشخصية العامة أو سياسية محددة يضعها صاحب العمل .

ويضاف السلوك اللفظي للسلوك غير اللفظي بمجرد وصول الضيف إلى طاولة الاستقبال . فماذا يقول أو يفعل موظف الاستقبال ؟ وكيف يتم قول ذلك ؟ وما هي

الاستجابة ؟ وهكذا يمضي التفاعل قدماً مع إضافة جوانب وظيفية للسلوك ليشكل ذلك صورة كاملة عن كيفية استقبال الضيف .

وبمجرد انتهاء التحليل يمكن مقارنته مع أنموذج ما يحدث في موقف مثالي . وقد تشير أية اختلافات إذا كانت أساسية أو هامة بما فيه الكفاية إلى حاجة تدريبية أو إلى تعديل مواصفات العمل أو نموذج التفاعل .

المقابلات الداعمة للمراقبة :

في الأغلب لن توفر المراقبة وحدها تحليلاً كاملاً، وخاصة إذا ما تمت ملاحظة اختلافات هامة عن مواصفات العمل أو أنموذجه. وفي مثل هذه الحالة سيسعى المحلل لمعرفة لماذا حدث التغيير. والطريقة الوحيدة للحصول على هذه المعلومة هي إجراء مقابلة مع الشخص أو الأشخاص ممن تمت مراقبتهم وسؤالهم عن أسباب ما حدث من انحراف .

هذا الاتصال الشخصي بالُمراقب يجب أن يتم بدبلوماسية ومهارة. وإذا ما سئل الأشخاص عن سبب اتخاذهم لإجراء معين، وكان من الواضح أن ما فعلوه يختلف عن الإجراء "الرسمي" فقد لا يعطون إجابات حول ذلك، وقد يتبنون موقفاً دفاعياً. لذلك يجب أن تكون طريقة توجيه الأسئلة أكثر حذراً، ومن الممكن أن تتبع أسلوب "أخبرني ماذا تفعل في ظرف كذا وكذا ؟". والأسئلة التكميلية التي تزداد عمقاً في مستواها يمكنها عندئذ تغطية الاختلاف .

والمقابلات من هذا النوع تتطلب شخصاً ماهراً في التحليل وفي إجراء المقابلات، ويكون ملماً بالاختلافات في التفاعلات التي تحدث حتى يكون قادراً على تقرير ما إذا كانت بالأهمية الكافية لإدخالها وأن تكون له المهارات الكافية في إجراء المقابلات للتغلب على أية مشكلات تنشأ. وربما يحتاج الأمر إلى مهارة كبيرة لتشجيع الأشخاص على التحدث بحرية، ولو كان ذلك فقط يتعلق بالنطق الواضح. فعلى سبيل المثال في حالة بعض الأشخاص كموظف الاستقبال المعتاد على التحدث مع الأجانب قد لا يكون التعبير بوضوح صعباً، ولكن في حالة الأفراد الآخرين ممن لا تتطلب أعمالهم عادة التحدث عن عملهم ستكون مهارات جعل الأشخاص يتكلمون ضرورية بالنسبة

للشخص الذي يجرى المقابلة. ويجب أن يكون هذا الشخص ممن يجيدون الاستماع، وبارعاً في تحديد العبارات ذات الدلالة المتضمنة في مشاركات الأشخاص، وله القدرة على صياغة الأسئلة التي تطور تلك العبارات. وأخيراً يجب أن تكون لمجرى المقابلة القدرة على تقدير المعلومات، والتمييز بين الغث والثمين، وتقويم المعلومات الهامة .

المقابلة غير المعدة مسبقاً :

لقد وصفنا هذه الطريقة للتو بأنها الخطوة التابعة للتحليل بالمراقبة، ولكن يمكن أن تقوم بشكل مستقل كحدث استقصائي في تحليل العمل والاحتياجات التدريبية .

ومن البديهي أن يكون موضوع العمل أو المهمة هو النقطة التي ترتكز المقابلة عليها، ولكن مُجرى المقابلة لم يضع خطة محددة لها، ولكنه يشجع العامل للحديث عن العمل، ومن خلال أسئلة المتابعة يتم استخلاص المعلومات الضرورية. وهذا النوع من المقابلات قد يستغرق زمناً طويلاً ولكنه قد يسر الطرفين لأنه أشبه بمحادثة أكثر من كونه مقابلة نمطية .

وكما اقترحنا سابقاً يجب أن يكون مُجري المقابلة متيقظاً للعبارات ذات الدلالة التي تصدر عمن تجرى معه المقابلة وقادراً على أن يطور تلك العبارات عن طريق الأسئلة العميقة أو الداخل التأملية. وأحد الأسئلة الأكثر تداولاً واستعمالا في هذا النوع من المقابلات سيكون "ماذا يمكنك أيضاً أن تحدثني به عن ذلك الجزء من عملك؟" .

ويمكن تعديل المدخل غير المعد مسبقاً في المقابلة التحليلية باستعمال طريقة شبه معدة مسبقاً. وفي هذه الحالة فإن الجوانب الهامة التي يرغب مُجرى المقابلة في تغطيتها تشكل أساس المقابلة، ولكن يمنح من تُجرى معه المقابلة مجالاً واسعاً للإجابة بحرية في إطار هذا المدخل. ومرة أخرى يصغي مُجري المقابلة بحرص ليلتقط العبارات ذات الدلالة وليتابعها، ويتأكد عند انتهاء المقابلة من أنه تم النظر في جميع النقاط مهما كانت الخطوات الجانبية المفيدة التي اتبعت. وهذه الطريقة قد تكون الأكثر فاعلية ومتعة لطرفي المقابلة، ذلك أن من تُجرى معه المقابلة يتحدث بحرية ، ولدى مُجرى المقابلة فكرة أساسية على الأقل عن الاتجاه الذي ستسلكه المقابلة .

المقابلة المعدة مسبقاً :

ربما كانت المقابلة المعدة مسبقاً هي أكثر المداخل شيوعاً في تحليل العمل والمهام، ويمكن أن تصبح وسيلة فاعلة جداً للتحري إذا ما أنجزت بصورة جيدة. ففي هذا المدخل يعد مُجرى المقابلة لها مسبقاً وخاصة فيما يتعلق بطبيعة الأسئلة وترتيبها بتسلسل منطقي. "ماذا تفعل أولاً ؟" ،"ثم ماذا بعد ؟"، "ثم ماذا ؟"، "ماذا تفعل بعد أن تكون قد فعلت كذا ؟".

وهنالك الكثير من مزايا هذا المدخل التقليدي للمقابلة وهي :

* عادة ما تستغرق المقابلة وقتاً أقل مما تستغرقه المداخل الأخرى .

* من المحتمل تجنب المواقف الجارحة أو المحرجة .

* من يجربون المقابلة من غير المهرة نسبياً يجدون هذا المدخل أسهل من غيره .

* عادة ما يتم الحصول على معلومات كاملة عن الأسئلة المحددة مسبقاً .

ولكن هنالك بعض المساوئ التي تستحق الأخذ بعين الاعتبار كي يمكن النظر في اتباع مداخل أخرى، وهذه المساوئ هي :

* يفترض هذا المدخل أن مُجرى المقابلة يعرف جميع الأسئلة التي ستوجه .

* يتسم المدخل بالجمود وسيجد مُجرى المقابلة صعوبة في تعديله إذا لم تتبع الإجابات النمط المفترض .

* قد يتم تجاهل العبارات ذات الدلالة من أجل المحافظة على بنية المقابلة .

وقد يكون لمن تُجرى معه المقابلة رد فعل ضد المدخل الرسمي رغم استعمال الطريقة المناسبة في توجيه الأسئلة .

الإرشاد المشترك :

يمكن أن يكون المدخل الذي يطلق عليه اسم الإرشاد المشترك مفيداً جداً عندما يشارك عدد من الأشخاص في التحليل. فقد يُجمع شخصان من العاملين معاً ويطلب

منهما أن يجري كل منهما مقابلة مع الآخر ويرشده بالنسبة لعمله واحتياجاته التدريبية، وإذا أردنا أن تكون النتائج مفيدة من وجهة نظر تحليل العمل لا بد من نتيجة مدونة يمكن استعمالها لتلخيص التحليل .

ورغم أن هذه الطريقة أقل ضبطاً من أنواع المقابلات الأخرى،إلا أنه يمكن الحصول على معلومات كثيرة وذلك لعدم وجود الحاجز الذي يمكن أن يقوم بين المحلل والشخص موضوع الدراسة. فالشخصان يتحادثان كزميلين وسيكونان صريحين مع بعضهما ويستمتعان بالتفاعل إذا ما كان مناخ العمل في المنظمة سليماً، وقد يذهب النقاش بينهما إلى أعمق وأوسع مما يمكن أن يكون الأمر مع محلل .

وحقيقة كون أن المحلل ليس محور هذه الطريقة لها محاسن ومساوئ: فلابد للمحلل أن يكون حريصاً عندما يجمع شخصين بغرض الإرشاد المشترك، بحيث يشرح لهما في وضوح تام الغرض من التمرين، ورغماً عن ذلك فقد لا يمتلك الأفراد مهارات المقابلات والإرشاد الضرورية التي تجعل الحدث يعمل بصورة كاملة وتؤدي إلى الحصول على المعلومات ذات الصلة بالتمرين. هنالك كذلك إمكانية حدوث مشكلة اختيار شخصين غير منسجمين معاً .

الاستبانات :

تتمخض المقابلات التي تنفذ بفاعلية عن كم كبير من المعلومات والبيانات العالية الجودة التي يؤسس عليها التحليل، ومع ذلك فإن هذه المعلومات قد تكون في بعض الحالات مشكوكاً فيها، كما هي الحال عندما تكون البيانات المطلوبة متصلة بالحاجات التدريبية لمنظمة أو مجموعة كبيرة بدلاً من مجرد الفرد الذي تم الحصول على المعلومات منه . وإذا ما تطلب الأمر تمديد سلسلة المقابلات فسيكون ذلك مكلفاً ومستهلكاً للوقت. وإذا ما كانت التكلفة والوقت باهظين جداً فإن مدخل المقابلة قد لا يكون مقبولاً، ويمكن النظر في استعمال الاستبانة. وبالتأكيد فإن مدخل الاستبانة سوف يصبح مفيداً في تحديد مستويات المعرفة. وحيثما كان تحليل المعرفة معنياً، فإن استعمال الاستبانة هو أكثر ذاتية من المقابلة، وبالتأكيد أكثر ذاتية كذلك من المراقبة المدعومة بالمقابلة. وهنالك حالات في التقويم تستلزم قبولنا للذاتية والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن .

وتختلف استبانة تحليل المهارات تماماً عن الاستبانة المستعملة في تقدير المعرفة. فالاختلاف الوحيد الحقيقي الممكن في استبانة المعرفة هو طريقة الإجابة ،إما "نعم" أو "لا" أو "الخيارات المتعددة" أو إجابة مفتوحة. أما في حالات المهارات فهنالك كذلك عدة خيارات ممكنة في شكل الأسئلة المطروحة .

وأحد المداخل يتمثل في إدراج المهارات (وربما المعرفة والمواقف) المطلوبة للعمل أو المهمة، والطلب من الفرد أن يضع علامة أمام المهارة المطلوبة في رأيه. ويمكن الحصول على المهارات المدرجة من مواصفات العمل أو حتى من مدخل استبانة بديلة. وهذا المدخل البديل عبارة عن ورقة بيضاء يطلب من الأفراد تسجيل المهارات (المعرفة أو المواقف) المطلوبة للعمل فيها. ومن الممكن أن يطلب من الفرد ترتيبها وفقاً للأهمية، أو الإشارة إلى مستوى مهاراته هو أمام كل بند .

وبالرجوع إلى استبانة المعلومات المحددة مسبقاً، فبدلاً من الإجابة ببساطة بـ "نعم" أو "لا" أمام كل بند في القائمة يمكن أن يطلب من المجيب تقدير مستوى مهارته أمام كل بند. ويعتبر هذا مفيداً جداً بالنسبة لاستبانة أثبتت صحتها تماماً، والتي تنسب إجابات الفرد فيها إلى معيار .

والاستبانات المستعملة في تحليل المهارات مختلفة جداً عن تلك المستعملة في تحليل المعرفة. فعادةً ما تكون الإجابات في حالة تحليل المعرفة إما صحيحة وإما خاطئة. وفي تقدير المهارات عن طريق الاستبانة فيما عدا المهارات التي تكون مرادفة للمعرفة (بعض جوانب الرياضيات على سبيل المثال) فإن الإجابات ستكون ذاتية بدرجة عالية، مادامت مبنية على مرئيات من يقوم بإكمال الاستبانة. وقد تختلف هذه الإجابات إلى حد كبير يكاد يصل إلى طرفي نقيض .

ويمكن محاولة التقليل من العنصر الذاتي بتوجيه الاستبانة أيضاً إلى رئيس الشخص المعني وزملائه، ثم إلى مرؤوسيه إذا كان هذا ممكناً ومحبذاً. ولكن لابد من التأكد أن المستويات الأخرى ترى ما فيه الكفاية من أداء الشخص بحيث يكون تقديرها موضوعياً. وفي حالة المرؤوسين على وجه الخصوص لابد للمرء أن يتأكد من أن لديهم المعرفة الكافية بالمهارات والمهام التي يضعون تقديراتهم على أساسها. وقد

كان لديّ بعض المرؤوسين ممن قد لا تسرني تقديراتهم لمهارتي في التعامل مع الأشخاص وفقاً لمقاييسهم، وعند التأمل في ذلك أجد أن الشيء نفسه ينطبق على بعض من كانوا رؤسائي في العمل، وقد ينظر البعض إليّ النظرة نفسها، وإذاً فالأخطار الكامنة في هذا المدخل حقيقية جداً.

وللاستبانات أخطار أخرى . فعلى وجه الخصوص ليس من السهولة تصميمها في قالب مفهوم، كما أنه لا يسهل وضعها في صيغة تصلح للاستخدام العام وموثوقة. ولكنها إذا احتاج الأمر، يمكن أن تصل الاستبانات إلى عينات عريضة من الناس، والإجابة عنها على نطاق واسع يمكن أن تخضع للتحليل الإحصائي السهل نسبياً.

طريقة دلفاي (Delphi Technique) :

تعتبر طريقة دلفاي امتداداً لمدخل الاستبانة. ففي هذا المدخل تتم جدولة الاستبانات بعد إعادتها من عدد من الناس كما تعرض الأجوبة إحصائياً، ويوزع تحليل الإجابات على الأشخاص الذين أكملوا الاستبانة، ثم يوجه لهم – وبخاصة إلى من هم خارج المدى المتوسط – السؤال عما إذا كانوا يرغبون في إعادة النظر في إجاباتهم . وعادة ما تعكس الإجابات ميولاً تجاه المدى المتوسط. ومرة ثانية تحلل الإجابات المعدلة وفقاً للتوزيع . كما تمنح الفرصة مرة ثانية لمكملي الاستبانات لمراجعة وجهات نظرهم . ويقصد من هذا المدخل التأكد من أن الجميع يولون الاستبانة كامل اهتمامهم، وأن الفرصة متاحة لمن يجيب لتغيير رأيه .

المراجعات :

وهناك تعديل آخر على استعمال الاستبانة ينطوي على مدخل يعرف بالمراجعة مثل "مراجعة تطوير الإدارة" .

والغرض من المراجعة هو تقديم صورة واضحة حول الوضع السائد في إحدى المنظمات في جانب معين من عملها. وإذا ما تم الحصول على صورة من ذلك النوع، فإن أي نقص أو احتياجات تدريبية ستظهر كجزء من المراجعة. فعلى سبيل المثال إذا رغبت بالنسبة إلى كل نظام لتطوير الإدارة، فإن المراجعة ستوفر معظم هذه المعلومات :

١ - مدى ممارسة ذلك النظام .

٢ - مؤشر تشغيله بفاعلية .

٣ - مؤشر يحدد المجالات التى يعتقد أن فيها حاجة إلى التدريب أو المزيد من التدريب .

ويكمن الفرق بين المراجعة ومدخل الاستبانة المباشرة فى حقيقة أن المراحل الأولية للمراجعة ترتبط بأهداف الممارسة.

وقد كانت كلية إدارة الأعمال فى جامعة (ديرهام) رائدة المراجعات بهذا الشكل، وهى تقول إن المجال الذى تفحصه المراجعة سيعطى تحليلات لما يلى :

* مشاركة الموظف فى العملية .

* توصيل المعلومات .

* التخطيط .

* التقدير .

* مستوى النشاط .

وتبدأ العملية عندما تُجْرَى المقابلة مع الإدارة العليا للمنظمة لتوفير صورة واضحة للمنظمة وسياستها وفق ما تقرره الإدارة. وهذا التحديد ضرورى لكى يمكن وزن المعلومات التى تم الحصول عليها فيما بعد فى مقابل السياسة الموضحة. وإذا لم تكن هنالك سياسة حول جوانب معينة، يجب تحديد كيف تتم تقديرات الفاعلية عند الممارسة، كما يجب أن يدور النقاش حول المراجعة بحيث تلتزم الإدارة العليا بذلك التزاماً كلياً.

وبمجرد توضيح الخطوط الأساسية ، تتخذ القرارات حول الجوانب العملية فى استعمال استبانة المراجعة، وتعقد المقابلات الرائدة مع العاملين فى المنظمة ممن هم فى المستوى الذى ستتم فيه المراجعة لكى يكون تصميم الاستبانة بالحد الأدنى من سوء الفهم المحتمل ومن ردود الفعل السلبية .

وبعد ذلك يصبح من الممكن وضع الاستبانة النهائية المصممة حسب الطلب، ويمكن اتخاذ القرارات حول ما إذا كانت المراجعة ستشمل الجميع فى مستوى معين في المنظمة ، أم عينة من المجموعة التي تخضع للمراجعة، ومدى حجم العينة، وهلمّ جراً.... وترسل الاستبانة مرفقة برسالة تقديمية وبشرح للمصطلحات حسبما تم الاتفاق عليه . وتحلل الاستبانات بعد تعريفها فى الحاسوب بصفة عامة أولاً ثم في ضوء مجالات محددة بعد أن تكون الموافقة على مدى التحليل قد تمت فى مرحلة التعاقد . ومن الواضح أنه يمكن استعمال الاستبانات كبدائل واضحة للمقابلات المعدة مسبقا ، مهما كان المدخل المستعمل. ولكن إذا استعملت لهذا الغرض فهناك أخطار أكثر . فالأسئلة المحددة مسبقاً والتي كانت ستطرح خلال المقابلة ستضمن فى الاستبانة مثل :

* ما هي المشاكل التى تواجهك فى العمل ؟

* ما هى جوانب عملك التى تحبها أكثر من جميع الجوانب الأخرى ؟

* ما هي جوانب عملك التي تحبها بدرجة أقل من جميع الجوانب الأخرى ؟

* ما هي في اعتقادك إنجازاتك الرئيسية ؟

* كيف يمكن تحسين عملك ؟

* ما هى أهدافك ؟

* ما هى الاحتياجات التدريبية التى تحس بالحاجة لها ؟

ومن الضرورى أن تكون الأسئلة مفتوحة ويمكن الإجابة عنها بأكثر من كلمات قليلة موجزة. والمشاكل المتصلة بمثل هذه الاستبانة هي كافة المشاكل التى وردت باعتبارها ذات صلة بالمقابلة بالإضافة إلى حقيقة أن :

* هنالك مرونة أقل .

* الإجابات لا يمكن مناقشتها .

* المُجيبون قد يجيبون بطريقة روتينية .

* قد لا يتم ملء الاستبانة وإعادتها .

طريقة المفكرة :

يطلب من فرد أو من مجموعة من الأفراد الاحتفاظ بمذكرة يسجلون فيها يومياتهم أثناء العمل لفترة زمنية متفق عليها . ويجب أن يكون ما يسجل في المذكرة مرتبطاً بنشاطاتهم أثناء الفترة المتفق عليها . واعتماداً على الكيفية التي ينوي استعمال تحليل ما في المذكرة بها، فإما أن تدون النشاطات وحدها (أو بالإضافة لذلك يوضح الوقت الذي تستغرقه)، وإما أن يتم اختيار فئات معينة منها لتدوينها كما حدثت. وعند نهاية الفترة المتفق عليها يتم تحليل اليوميات المدخلة في المذكرة والتوصل إلى استنتاجات لاستعمالها فوراً أو دمجها مع المعلومات التي يتم الحصول عليها بواسطة المداخل الأخرى .

كانت هذه الطريقة حتى الآن ناجحة جداً ، ولكن لضمان فاعليتها يجب على من يستعملون المذكرة الالتزام التام بإكمالها، إذ إن من السهل نسيان إدخال بعض البنود أو الإخفاق في إكمالها خلال الفترة المطلوبة إذا لم يكن الشخص ممن يكتب المذكرات عادة. كما أن المذكرة قابلة لتضمينها مواد تملؤها: "لأنه لابد من تدوين ملحوظة حول هذا أو من الأفضل أن أدون شيئاً متعلقاً بتلك الفترة، وإلا فإنها ستترك انطباعاً سيئاً".

ولكن من الناحية الإيجابية أوضحت تحليلات المفكرة جوانب العمل التي تتكرر عندما لم يكن ذلك يحظى بالتقدير أو تستغرق زمناً أكثر مما هو معروف، أو تعطى أولوية أكثر مما تستحق .

طريقة الموقف الحرج :

يمكن استعمال طريقة الموقف الحرج إما مع المجموعات وإما مع الأفراد ، ويتطلب كلا الموقفين طرائق متشابهة . ويطلب من الفرد كل يوم أو كل أسبوع تحديد وتدوين الحدث أو النشاط الذى كان أكثر صعوبة في التنفيذ في ذلك اليوم أو الأسبوع . وفي هذا الصدد ، وكما في التحليل الذى يعقب ذلك ، فإن هذه الطريقة تشبه إلى حد ما طريقة المذكرة ، ولكن مادامت لا تتطلب اهتماماً دائماً ومستمراً فإن هناك احتمالاً أكبر لقبولها .

والطريقة البديلة للتعامل مع الجماعات هى استعمال مدخل الشخص الحرج. ففى هذه الطريقة يطلب من المجموعة تحديد مدير سيئ عملوا معه، وأن يكتبوا كلمات تصف الجوانب التى جعلت منه "سيئاً" من وجهة نظرهم. وتتم مقارنة وجهات النظر المختلفة للتوصل إلى وصف مشترك للجوانب التى يمكن أن تحدث فيها المشاكل. ويمكن اعتبار هذا المدخل أنه المدخل السلبي . ويمكن القيام بتمرين مشابه، ولكن هذه المرة يتم تحديد العوامل التى جعلت من مدير يعرفونه مديراً "جيداً" وهذا هو الجانب الإيجابى من التحليل .

هذا المدخل الأخير شبيه باستبانة الأداء التى يفرق فيها المجيبون بين عبارتين ـ إحداهما عن التشغيل الفعال، والأخرى عن غير الفعال – تطبقان على عدد من المهارات والمواقف. وهنالك خطورة فى أن تصبح هذه الاستبانة عديمة الجدوى، ولذا يطلب من المجيبين إكمالها بناء على معرفتهم لشخص فعال، ثم على معرفتهم لشخص آخر غير فعال .

العصف الذهني :

عرف العصف الذهنى لفترة طويلة كطريقة فعالة فى حل المشكلات، ويمكن تطويعه بسهولة للتوصل إلى تحليل الاحتياجات التدريبية عندما يكون لدى المحلل مجموعة من الأفراد المستعدين للعمل معه وفق هذه الطريقة .

ويكمن أساس العصف الذهنى فى مدخل التفكير الجانبى Lateral Thinking "Approach" (مدخل دراسة سلسلة من الأفكار التى تبدو غير واردة للوهلة الأولى) الذى جاء به مفكرون مبدعون مثل إدوارد دى بونو. فيتم تنظيم اجتماع بهدف الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الأفكار ولكن دون تقويمها فى ذلك الوقت. وتحظر مناقشة أية فكرة تبرز لضمان عدم كبح حرية التفكير، ولأن الفكرة التى قد تبدو جامحة قد يتضح فى الواقع أنها قابلة للتطبيق تماماً .

يقوم قائد المجموعة – الذى ربما يكون المحلل فى هذه الحالة– بتقديم موضوع العصف الذهنى مثل "الاحتياجات التدريبية لمشرف تم تعيينه مؤخراً." ثم يطلب أفكاراً. وتتولد هذه الأفكار ببطء فى البداية ثم تزداد سرعتها عندما تسترخى المجموعة وتندمج فى جو التمرين .

والأفكار التى تظهر فى البداية عادة ما تكون تقليدية ولكنها تصبح أكثر تطرفاً عندما تبدأ المجموعة فى التفكير بالطريقة الجانبية بدلاً من التفكير المنطقى والعقلانى فقط. وقد يزدادون تطرفاً عند اقترابهم من نهاية الاجتماع عندما يشعرون بأنهم يطرحون الأفكار لمجرد زيادة عددها. وفى الغالب فإن هذه الأفكار التى تتولد أخيراً هى التى تصبح أكثر أهمية ، وربما ليس بالشكل التى تطرح به، ولكن مع التعديلات .

ويتم فيما بعد تحليل أو تقويم قائمة الأفكار التى تنتج عن العصف الذهنى من قبل المجموعة نفسها أو مجموعة أخرى أو من قبل الفرد الذى ربما تكون مسئوليته اتخاذ القرار. وقد تكون النتائج أكثر شمولاً واتساعاً من نتائج الكثير من الطرائق الأخرى، ولكن من مساوئ هذه الطريقة أن العملية بأكملها قد تكون مطولة ومستهلكة للوقت .

انعكاس الصورة :

انعكاس الصورة هو امتداد لعمليات متفاعلة بين المجموعات تظهر القضايا التى تنطوى على مشكلات، وتتمخض عن حلول ناجعة نتيجة هذا الإظهار. وبنفس الطريقة يمكن استعمال هذا الأسلوب فى التقويم بتشجيع إبراز وجهات النظر والمواقف السلبية وغير الفعالة وغير المناسبة .

ويمكن أن يكون أحد الأمثلة على ذلك حين يتم جمع مجموعتين متضاربتين أو ثلاثة ويطلب منها أن تسأل كل واحدة الأخرى "ما هو فى اعتقادكم أنتم ما نعتقد نحن أنه رأيكم فينا ؟".

إذا قلنا أن هذا السؤال وجه لمجموعه التسويق من جانب مجموعة الإنتاج، فقد تكون الإجابة عنه : "نحن (مجموعة التسويق) نعتقد أنكم (مجموعة الإنتاج) تعتقدون أننا (مجموعة التسويق) نعتبركم (مجموعة الإنتاج) مجموعة من العمال من ذوى الأظفار المتسخة وليس لديكم أية أفكار ... وهكذا".

ويصبح الآن المجال مفتوحاً أمام المجموعة الأخرى للتعليق على وجهة النظر هذه ولكن دون تهديد مباشر؛ إذ إن كل ما قيل هو ما يعتقد شخص آخر أنك تعتقده . ونتيجة لذلك فبهذه العبارة المصوغة بصورة غير مباشرة سيكون هنالك مجال كبير

للنقاش وتتضح المفاهيم الخاطئة بحيث يتم تحديد الخطوط العريضة للعمل وخصائصه بما يرضى كل شخص .

الاختبارات النفسية :

يختلف المناخ الذى يدعم استخدام الاختبارات النفسية إلى حد كبير، وحتى عندما يكون المناخ مسانداً بدرجة عالية فإن الكثيرين من الأفراد والمنظمات ليسوا مستعدين حتى للنظر فى استعمال هذه الاختبارات . وينطبق عكس هذا الموقف فى الأوقات التى لا تكون فيها هذه المداخل مرغوباً فيها ، حيث يريد الكثيرون استعمالها بالرغم من ذلك.

والاختبارات النفسية ليست شائعة الاستعمال فى تحليل العمل حيث القصد الرئيسى منها هو اختبار الشخص وليس العمل . ولكن بما أن للشخص تأثيراً كبيراً على العمل فى حالات كثيرة، وخاصة فى أنوا ع العمل غير الفنية، يجب أن تكون الاختبارات أداة مساندة للتحليل . وكلمة"مساندة" هامة لأن هذا هو الدور الذى يعطى الاختبارات ونتائجها أكبر قدر من الفائدة - وذلك كعامل مساعد فى المداخل الأخرى لتحليل العمل . وواحد من المداخل المفيدة التى يمكن فيها استعمال الاختبارات النفسية فى تحليل العمل هو تحديد صورة شاملة عن الشخص المطلوب لعمل ما . فإذا ما تم اختيار من ينجزون العمل بفاعلية وبرزت صورة مشتركة، فمن الممكن أن يصبح ذلك عندئذ صورة لمن يؤدى العمل ، وهذه أداة يمكن أن تكون مفيدة بصفة خاصة فى عمليات الاختيار. ولكن إذا اختلف أحد الأفراد إلى حد كبير عن تلك الصورة المشتركة، فإن هذا الاختلاف يوحى أن من المجدى التحرى عن هذا الفرد الذى ربما تكون له احتياجات تدريبية ، وهى احتياجات تدريبية أدت إلى اختلاف صورته .

إن استعمال الاختبارات النفسية فى تحليل العمل يتطلب الحذر. ذلك انه حتى لو كان الاختبار موثوقاً وتم التحقق من صحته ، فإن النتائج غير مضمونة بنسبة (١٠٠٪) .



الفصل الرابع

أساليب التحليل : منظومة الصفات الشخصية

إن الطرق المستعملة في مداخل التحليل الموصوفة في الفصل السابق والمناهج المستخدمة مختلفة جداً. ففي مدخل التحليل بالمراقبة قد تتراوح الطرق من مجرد المراقبة دون خطة إلى استعمال طرق جامدة البنية. وبالمثل فإن أساليب المقابلات قد تتفاوت بقدر كبير. وأحد هذه الأساليب هو ما يعرف بمنظومة الصفات الشخصية.

أهداف منظومة الصفات الشخصية :

نتج أسلوب استعمال منظومة الصفات الشخصية في المقابلات والحصول على وجهات النظر والمعلومات والمواقف من دراسة (كيلي) العملية التي أجراها عام ١٩٥٥م حول ما أطلق عليه مصطلح "العوامل المنشأة الشخصية". ويرى كيلي أن عقولنا تنشئ خرائط لما نراه حولنا فيما يخص الأشياء المادية والبشر، وأن هذه الخرائط ذات الطبيعة الفردية العالية توجه سلوكنا. وعلى هذا الأساس يتم عمل افتراضين هما :

١- إذا استطعنا تحديد خارطة "العامل المنشأ" * للفرد فهناك احتمال قوي أن نستطيع التكهن بسلوك ذلك الفرد .

٢- يمكن أن نكون قادرين على تعديل خارطة الفرد ومن ثم سلوكه عن طريق أحد أشكال التدريب .

وهناك قدر قليل من الأدلة الكمية لمساندة هذين الافتراضين ولكنهما يزخران بالأدلة النوعية. فبالنسبة للافتراض الأول نحن نعلم أنه حين نتعرف على شخص بصورة جيدة فإننا نكتشف أيضاً "كيف يفكر"، وفي معظم الحالات نستطيع أن نتكهن كيف يكون رد فعله تجاه موقف معين. وإذا كان الافتراض الثاني غير صحيح ، فقد أهدر الكثير من الوقت والمال في تدريب الأشخاص بهدف تغيير سلوكهم .

* العامل المنشأ (construct) : هو شيء ينشأ على سبيل الافتراض وعن طريق التركيب العقلي (محمد علي الخولي ، قاموس التربية).

وتستعمل طريقة منظومة الصفات الشخصية مفهوم امتلاك الفرد العوامل منشأة شخصية في موقف مقابلة ومن هذا تحدد مرئيات الفرد تجاه الموضوع. وبالمقارنة مع عدد من الأساليب الأخرى فإن القيمة الرئيسية في استعمال منظومة الصفات الشخصية هي احتمال أن يكون دور من يجرى المقابلة محدوداً جداً ، ونتيجة لذلك تكون مرئيات المجيب أقل تعرضاً للتلوث الخارجي .

ويكشف هذا الأسلوب عن جانبين من منظومة الصفات الشخصية هما :

١ – **العناصر** : وهي موضوعات تفكير الأفراد التي ينسبون لها مفاهيمهم وقيمهم. وقد تكون هذه العناصر أشخاصاً ـ مديراً فعالاً أعرفه، أو مديراً غير فعال، أو عادي الفاعلية ـ أو تكون أشياء أو فكرة أو مفاهيم مجردة أو ملموسة واقعية "طريقة منظومة الصفات الشخصية" ، والمقابلات ذات العمق أو الاختبار النفسي .

٢ – **العوامل المنشأة** : وهي الصفات التي نستعملها لتوصيف العناصر في عالمنا الشخصي والفردي . فالقول" هو مدير فعال لأن له علاقات إنسانية مع موظفيه" يعكس عاملاً منشأ شخصياً واحداً يطبق على عنصر المدير المعروف ذي التقدير الفعال .

ويستعمل خلال إجراء المقابلة ضمن منظومة الصفات الشخصية مدخل بسيط نسبياً يربط مباشرة عوامل الفرد المنشأة بالعناصر.

وفي البدء يتم إدراج العناصر، وكما هو مقترح سابقاً ، تشمل هذه العناصر مجموعة من المنفذين الفعالين أو غير الفعالين أو من العاديين أو عناصر أخرى مرتبطة بالموضوع الذي يجرى البحث فيه .

وعندما يتم إدراج هذه العناصر فإن مجموعة الصفات التي يستخدمها الفرد لوصف العناصر يتم تشجيعها على الظهور ثم توضع تقديراتها فوق مجموعة العناصر. ومن وجهات النظر هذه يتم عمل منظومة مقارنات عادة ما تشمل تقديرات درجات كل عنصر مقابل كل عامل منشأ .

وتحدث معظم المشاكل والصعوبات عندما يتم جمع كافة البيانات : بعدئذ لابد من تحليل البيانات ، وبما أنه قد يكون هناك خمسون بنداً من المعلومات أو التقديرات مضروبة في عدد الأفراد المشاركين في التمرين مما قد يسبب إشكالات كبيرة ، وللمساعدة في عملية التحليل فقد تم وضع عدد من البرامج المعدة مسبقاً لاستخدامها على الحاسوب، وستعمل هذه بالتأكيد على الإسراع في الوصول إلى نتيجة نهائية. ومع ذلك فمن الممكن إجراء بعض التحليلات بالطرق اليدوية رغم أن ذلك بالتأكيد يستهلك الوقت .

منظومة الصفات الشخصية في التطبيق :

دعونا نأخذ كمثال لعرض الصفات الشخصية تحليل الصفات المطلوب توفرها في مدرب على الإدارة بغرض كتابة وصف سلوكيات العمل. وللحصول على وجهة نظر تمثل الوضع، سوف نستخدم مجموعة فعلية من المدربين على الإدارة ومجموعة من المديرين ممن نالوا قدراً معقولاً من التدريب. وبالطبع من الممكن استعمال منظومة الصفات الشخصية مع فرد واحد إذا كان الغرض هو تحليل وجهات نظر ذلك الشخص فقط. والإجراء المتبع هو نفسه سواء أكان ذلك مع المجموعة أم مع الفرد، ولكن استعمال المجموعات يعني :

١ - الحصول على قدر أكبر من وجهة النظر العينة .

٢ - تحليل عدد أكبر من منظومات الصفات الشخصية .

في حين أن تطبيق منظومة الصفات الشخصية على فرد يعني :

١ - ارتباط النتائج بذلك الشخص فقط .

٢ - وجوب تحليل منظومة صفات شخصية واحدة فقط .

ويستعمل نموذج على شكل منظومة لحساب النقاط ، ومثال نموذجي لهذا قد استنسخ في التمثيل البياني رقم (٤-١) . ويعتمد عدد الأعمدة الرأسية على عدد العناصر المستعملة .

أما عدد الأعمدة الأفقية فليس حاسماً، إذ يمكن استعمال أكثر من صفحة للعوامل المنشأة إذا كان ذلك ضرورياً . وفي هذا المثال ستستعمل ستة عناصر لضمان أن كل واحد يعرف بتفاصيل كافية نفس العدد من الأشخاص . ومن المفضل استعمال تسعة عناصر أو أكثر ولكن هذا العدد غير متاح دائماً. ويمكن تجزئة تقديم منظومة الصفات الشخصية إلى تسع خطوات هي :

الخطوة الأولى :

يحدد أعضاء المجموعة ستة من المدربين على الإدارة من المعروفين لديهم جيداً. وإذا أمكن يصنف اثنان من هؤلاء المدربين من الفئة الفعالة، واثنان من غير الفعالين جداً، واثنان من العاديين نوعاً ما .

الخطوة الثانية :

يعطى كل عضو في المجموعة ست قطع من البطاقات أو الورق ليكتب عليها أسماء الأشخاص الذين حددهم في الخطوة الأولى. وهذه هي العناصر التي أشير إليها سابقاً. ويمكن إضافة رقم للبطاقة مرتبط بالرقم في الجزء الرأسي من العمود في ورقة النقاط. وكبديل لذلك، يمكن وضع الاسم في ورقة النقاط أيضاً كما موضح في الشكل البياني رقم(٤-٢).

الخطوة الثالثة :

يتم اختيار ثلاث بطاقات مثلاً رقم (١) و (٢) و (٣) ويطلب من كل عضو تحديد جانب مرتبط بفاعلية التدريب الإداري بحيث يصبح اثنان من أصل الأشخاص الثلاثة المختارين مختلفين مع الثالث. وكمثال بسيط جداً لعامل يتفق عليه الاثنان قد تكون كلمة "بدين".

فالكلمة أو العبارة في العامل المنشأ، والتي هي في هذه الحالة "بدين"، تكتب في الفراغ في أعلى الجانب الأيمن من الأعمدة الرأسية. وفي أعلى الجانب الأيسر من الأعمدة الرأسية يكتب وصف الشخص المفرد "الشخص المختلف من بين الثلاثة" والذي ربما يكون في هذه الحالة "نحيفاً".

وتستمر عملية الحصول على العوامل المنشأة من الأشخاص الثلاثة أشخاص حتى لا يتبقى ما يمكن استنباطه من العوامل .

الخطوة الرابعة :

بمجرد استنباط العوامل المنشأة وإدخالها فى الورقة تعاد البطاقات إلى الكومة .

ويعطى كل شخص "عنصر" نقاطاً من (١-٥) مثلاً. وتخصص نقطة أو اثنتان لمن ينطبق عليهم، أو ينطبق عليهم بالتقريب، الوصف فى العمود على الجانب الأيمن وهو العمود المتضمن الوصف الذى يتفق عليه اثنان من المجموعة، وتخصص النقاط (٥) أو (٤) لمن ينطبق عليهم، أو ينطبق عليهم بالتقريب، الوصف فى العمود على الجانب الأيسر، وهو العمود الذى يحمل وصف الشخص المفرد "الشخص المختلف من بين الأشخاص الثلاثة". ويوضح التمثيل البيانى رقم (٤-٢) كيفية ملء ذلك بالنسبة لصفة واحدة .

الخطوة الخامسة :

يتم بعد ذلك اختيار مجموعة مختلفة من ثلاث بطاقات ولْنَقُل إنها البطاقات ذوات الأرقام (٤) و (٥) و (٦) ، وتكرر نفس العملية الموضحة فى الخطوتين الثالثة والرابعة، مع التأكد دائماً من تدوين وصف الأزواج في العمود على الجانب الأيمن، وتشير درجة (١) أو (٢) إلى تشابه الزوجي، ودرجة (٤) و (٥) إلى وصف الأفراد، أما درجة (٣) فهى المتوسط أو الدرجة المتوسطة، وهى تساعد على الأقل إذا ما وضعت درجة (١) واحدة ودرجة (٥) واحدة، وهذه عادة ما تكون من مجموعة تتألف من ثلاثة أشخاص تستنبط منهم العوامل المنشأة .

الشكل البياني رقم (٤-١)

ورقة نقاط منظومة الصفات الشخصية

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

الشكل البياني رقم (٤-٢)

ورقة نقاط منظومة الصفات الشخصية

الوصف الزوجي المتشابة	جو ١	فرد ٢	ماري ٣	هاري ٤	جان ٥	أيدي ٦	٧	٨	٩	الوصف المنفرد
بدين	× ١	× ٥	× ٢	٢	٤	١				نحيف

الخطوة السادسة :

تكرر الخطوة الخامسة لكي تغطى العناصر المختلفة أو حتى لا يكون لدى المشاركين ما يدخلونه من صفات .

والسلسلة المناسبة لستة أو تسعة عناصر مجتمعة تكون :

(٦) عناصر	(٩) عناصر
١٢٣	١٢٣
٤٥٦	٤٥٦
١٢٦	٧٨٩
٢٤٦	١٣٥
١٢٤	٢٤٦
٢٥٦	٢٥٩
٢٣٥	٤٦٨
١٢٦	١٨٩
وهكذا	١٢٩
	وهكذا

ويكتمل الآن البحث لإعداد المنظومة، وتدون ورقة درجات المنظومة وجهات نظر كل مشارك مقابل كل صفة مقدمة. ومن البديهى أن يكون ذلك قد أدى إلى توفير نتاج غزير من البيانات، ومن ثم تنشأ مشكلة تحليل هذه البيانات. وكما اقترح سابقاً، يمكن إجراء التحليل على جهاز الحاسوب باستعمال واحد من البرامج المعدة مسبقاً، ولكن ليس فى مقدور كل شخص الاستعانة بالحاسوب مما قد يؤدي إلى خطورة تجاهل أو رفض مدخل منظومة الصفات الشخصية .

ومع ذلك هنالك مدخل يدوى فى استطاعته استخراج كمية من البيانات من منظومة الصفات الشخصية . ويمكننا أن نواصل مثالنا لنرى كيف يتم ذلك، فتنفذ الخطوات من (١) إلى (٦)، وقد تم في التمثيل البيانى رقم (٤-٣) توضيح جزء من ورقة الدرجات المحتملة لأحد المشاركين، فى هذه الحالة فإن العوامل المنشأة هى تلك التى لها علاقة

بالجوانب السلوكية لواحد من المدربين علي الإدارة. ويجب أن يكون الشخص القائم بالتمرين حريصاً على تفادى تلويث النتائج بإيحائه بالعوامل المنشأة، إذ إن تلك العوامل يجب أن تكون نتيجة أفكار الأفراد المشاركين الذين يعبرون عنها فى كلماتهم. ومع ذلك، يجب أن تكون العوامل مفهومة، وبخاصة عندما تشمل عدداً من الأشخاص ؛ حتي يستطيع المحلل المساعدة فى صياغة العامل المنشأ دون تغيير معناه.

وبمجرد إدراج العوامل المنشأة قبالة الأشخاص إلى الحد الممكن أو المرغوب فيه ، يمكن وضع درجات لنتائج منظومة الصفات الشخصية لتقديم تحليل جاهز للاستعمال .

الخطوة السابعة :

ننظر في هذا إلي الجوانب السلوكية لمدرب على الإدارة وارتباط هذه الجوانب بفاعليته الكلية، ولذلك ففى نهاية المنظومة يطلب من المشاركين أن يقوموا بتقدير العناصر فى عامل منشأ واحد بمقياس يتراوح ما بين (فعال) إلى (غير فعال) . وقد تم توضيح التقدير فى أسفل الشكل البيانى رقم (٤-٣) .

الشكل البياني رقم (٤-٣)
ورقة درجات منظومة الصفات الشخصية

	جو ١	فرد ٢	ماري ٣	هاري ٤	جان ٥	أيدي ٦	٧	٨	٩	
يجري دورات التدريب مع كثير من الأنشطة	× ١	× ١	٢	٤	٢	× ٥				معظم الدورة تتكون من محاضرات .
يستخدم مجموعة واسعة المدى من الوسائل في المحاضرات	٣	٢	× ١	× ٢	× ٥	٣				يتحدث في المحاضرات فقط .
يشارك الطلاب وجدانياً	× ١	٢	× ٢	٥	٣	× ٥				له مدخل متحفظ
يميل إلى الإثارة في وضع الترتيبات	٣	× ١	٤	× ٢	× ٥	٥				لديه مدخل حريص لترتيبات التدريب
يفضل التدريب المتمركز حول المتدرب	× ١	٤	× ٥	× ٢	٢	٥				يفضل التدريب المتمركز حول المدرب
له معرفة بسلسلة واسعة من الطرق	٢	× ١	٣	٣	× ٥	× ٢				له معرفة محدودة بالطرق
واضح النطق	× ١	× ٢	٣	× ٥	٤	٢				شروحاته غير واضحة
يبدي دائما مظهراً مهنياً جيداً	× ١	× ٥	× ٢	٣	١	٥				غالباً ما يظهر بمظهر غير رسمي مبالغ فيه
يفضل أن يعمل دون مساعدة	١	٣	٢	× ١	× ٣	× ٥				دائماً يريد مساندة المدرب
نشط	× ٢	× ١	٣	٤	× ٥	٢				متأمل / مفكر
فعال	١	١	٢	٣	٤	٥				غير فعال
(النقاط المعكوسة)	٥	٥	٤	٣	٢	١				

من الممكن بعدئذ مقارنة نقاط الفاعلية الكلية بالجوانب الفردية لإبراز الاختلافات ولتوفير مؤشرات الفاعلية. ولكى يمكن مراجعة النقاط يتم عكس نقاط الفاعلية الكلية. وقد تم توضيح هذا التقدير المعكوس في أسفل الشكل البيانى رقم (٤-٣).

الخطوة الثامنة :

يتم الحصول على درجات عوامل المنشأ لكل سطر عن طريق تقديم وملاحظة الاختلاف بالنسبة لكل عنصر في مقابل أرقام الفاعلية الكلية. فمثلاً بالنسبة للمنشأ الأول نجد أن :

يجرى دورات التدريب مع الكثير من الأنشطة	١	١	٢	٤	٢	٥	معظم دورات التدريب تتكون من محاضرات

فعال	١	١	٢	٤	٢	٥	غير فعال
«فعال» معكوسة	٥	٥	٤	٣	٢	١	«غير فعال» معكوسة

فالأرقام الأكبر هى النقاط الأصلية والأرقام الصغيرة هى الفرق بين هذه النقاط وتقديرات الفاعلية المباشرة والمعكوسة (ولايهم إن كان الفرق + أو -). والفروق المباشرة هى التى فى الاعلى، والأرقام الأصغر والفروق المعكوسة هى التى في الادنى. وقد أضيفت الفروق إلي ورقة الدرجات وضمنت فى الشكل البيانى رقم (٤-٤).

وإذا ما بين مجموع النقاط لعامل منشأ ما أن فرق النقاط المعكوس أصغر من نقاط الفاعلية المباشرة، عندئذ يجب عكس أوصاف العامل المنشأ. والمثال على ذلك موضح فى أسفل الشكل البيانى رقم (٤-٤).

الخطوة التاسعة :

نحن الآن فى موقف يمكننا من تحليل العوامل المنشأة المختلفة على أساس انه كلما كانت النقاط أكثر تدنياً متدنية ازدادت أهمية ذلك الجانب فى مرتبة الفعالية، على الأقل من وجهة نظر الشخص الذى يملأ المنظومة. ومن المثال المستخدم فإن الجوانب التى تتجه نحو المهارات السلوكية لمدرب على الإدارة، في ترتيب تنازلى للفاعلية، هى :

يجري دورات تدريب مع الكثير من الأنشطة	٢	
يشارك الطلاب وجدانياً	٥	
يفضل أن يعمل دون مساعدة	٥	جوانب
ناشط	٦	أكثر
واضح النطق	٦	فاعلية
له معرفة بسلسلة واسعة من الطرق	٦	
يبدي دائماً مظهراً مهنياً جيداً	٧	
يميل إلى الإثارة في الترتيب	٨	جوانب
يفضل التدريب المتمركز حول المتدرب	٨	أقل
يستعمل سلسلة واسعة من الطرق	٨	فاعلية

هذه بالطبع وجهات نظر شخص واحد فقط ، وقد تمثل بمفردها وجهة نظر متطرفة، ولكن إذا ما طلب من مجموعة أكبر أن تملأ بقدر الإمكان منظومة الصفات الشخصية، فيجب أن تبرز صورة أكثر تمثيلاً، حتى ولو كان ذلك مبنياً على وجهة نظر الأغلبية . فعند تحليل وجهات نظر عدد كبير من الأشخاص ، قد يكون من المفيد تصنيفها إلى الأعلى والأدنى – مثلاً الأربع درجات الأدنى والأربع الأخرى الأعلى – من كل مشارك .

الشكل البياني رقم (٤-٤)

	جو ١	فرد ٢	ماري ٣	هاري ٤	جان ٥	أيدي ٦	٧	٨	٩	
يجري الدورات مع كثير من الأنشطة	× ١ ٤	× ١ ٤	 ٢ ٢	١ ٤ ١	١ ٢ ١	× − ٥ ٤				معظم الدورة تتكون من محاضرات .
يستعمل سلسلة واسعة من الوسائل في المحاضرات	٢ ٣ ٢	١ ٣ ٣	× ١ ١ ٣	× ١ ٣ ٣	× ١ ٥ ٣	٢ ٣ ٢				يتحدث في المحاضرات فقط .
يشارك الطلاب وجدانيًا	× − ١ ٤	١ ٢ ٣	× − ٢ ٣	٣ ٥ ٣	١ ٣ ١	× ٥ ٤				له مدخل متحفظ
يميل إلى الإثارة في وضع	٢ ٣ ٢	× − ١ ٤	٢ ٤ −	× ١ ٢ ١	× ٢ ٥ ٣	 ٥ ٤				له مدخل حذر تجاه ترتيبات
يفضل التدريب المتمركز حول المتدرب	× − ١ ٤	٣ ٤ ١	× ٣ ٥ ١	× ١ ٢ ١	١ ٣ ١	 ٥ ٤				يفضل التدريب المتمركز حول المدرب
له معرفة بسلسلة واسعة من الطرق التدريبية	١ ٢ ٢	× ١ ٤	١ ٢ ١	− ٢ −	× ١ ٥ ٢	× ٣ ٣ ١				له معرفة محدودة بالطرق التدريبية
واضح النطق	× − ١ ٤	× ١ ٢ ٣	١ ٣ ١	× ٣ ٥ ٢	− ٤ ٢	٢ ٣ ٢				شروحاته غير واضحة
يبدي دائما مظهراً مهنيًا جيداً	× ١ ٤	× ٤ ٤ −	× ٢ ٢	 ٣ −	٢ ١ ١	− ٥ ٥				غالبًا ما يظهر بمظهر غير رسمي مبالغ فيه
يفضل أن يعمل دون مساعدة	− ١ ٤	٢ ٢ ٣	− ٢ ٣	× ٢ ١ ٣	× ١ ٣ ١	× ٥ ٤				دائماً يريد مساندة المدرب
نشط	× − ٣ ٣	× − ١ ٤	١ ٣ ١	١ ٤ ٤	× ١ ٥ ٣	٢ ٣ ٢				عاكس
فعال										غير فعال
الدرجات المعكوسة	٥	٥	٤	٣	٢	١				
درّب خارجيًا	× − ١ ٤	× ١ ٢ ٣	× ٢ ٥ ١	٢ ٥ ٢	٢ ١ ١	٤ ١ −				درّب داخليًا

وعلى الرغم من أن كلمات مختلفة يمكن أن تكون قد استعملت من قبل أناس مختلفين إلا أنه يمكن التعبير عادة في تصنيف واحد عن نفس وجهات النظر العامة، ولكن يجب الحذر ألا يتم التصنيف مع وجود تحيز القائم على ذلك في نفسه. ويمكن إشراك شخصين على الأقل في هذه العملية على أساس المناقشة للبتّ في العبارات المتشابكة ، أو باعتبارهما مصنفين مستقلين وذلك لتجنب تلوث التصنيف. ويمكن بعد ذلك التوضيح أن مجموعة التصنيفات العلوية هي الجوانب الضرورية الأكثر فاعلية .

وبهذه الطريقة فحتى أوسع المداخل يمكن أن تؤدي إلى الانحياز وبالتحديد من جانب المدربين أنفسهم الذين قد ينظرون إلى دور المدرب بطريقة مختلفة تماماً عن طريقة من يقومون بتدريبهم. ولذلك، وحتى يمكن عكس تلك المرئيات التي قد تختلف، فمن الممكن تكرار التمرين مع مجموعة من الأشخاص الذين يشكلون مجموعة التدريب العادية التي يتعامل معها المدربون المعنيون ، ثم تقارن القائمتان النهائيتان لتحديد وجهات النظر المختلفة ويتم أخذ ذلك في الاعتبار في التحليل النهائي .

تدخل من يجري المقابلة :

تصف الطريقة أعلاه دور المحلل كمزود بوصف للطريقة وقصاصات الورق، وكمراقب للتشغيل الصحيح للعمليات، ثم كمحلل رئيسي لاحق ، على الرغم من أن الخطوات (٧) و(٨) و(٩) يمكن تنفيذها من قبل المشاركين في عملية المنظومة أنفسهم. إن أي تدخل إضافي، وخاصة الإيحاء بالعوامل المنشأة، سيلوث التمرين. ومن البديهي إمكانية تحليل نتائج المنظومة بعمق أكثر مما هو مقترح في التحليل المذكور أعلاه، ولكنه سيكون متسعاً بحيث يصبح استخدام الحاسوب ضرورياً .

والتدخل العملي للمحلل ، رغم محاولته الدائمة لتجنب تلويث العملية، قد يتكون من اختياره لترويسات العنصر للنظر فيها. ويمكن كذلك أن يساعد المحللُ المشاركَ في تقديم عوامل المنشأ أو توضيحها عن طريق توجيهه أسئلة مصممة لمساعدة الفرد، ولكن يجب عليه ألا يوحي مطلقاً بعوامل المنشأ ، باستثناء المقارنة النهائية التي تتراوح بين الفاعلية واللافاعلية .

مشكلات منظومة الصفات الشخصية :

من البديهي أن طريقة منظومة الصفات الشخصية لا تخلو من المشكلات – فالقليل من الطرق دون مشاكل – وتلويث المعلومات من جانب المحلل كما وُصف من الممكن حتماً أن يصبحا مشكلة ممكنة الحدوث، وخاصة عندما يواجه المشاركون صعوبة توفير عوامل المنشأ. والوقت بشكل خاص هو أيضاً مشكلة هامة؛ لأن ملء المنظومة ليس واضحاً دائماً. فكلما كانت المنظومة كبيرة وبالتالي موثوقاً بها أكثر، أخذت زمناً أطول لملئها، وأصبحت خطورة فقدان الرغبة في ملئها من قبل المشارك أكبر. وإذا ما شارك من يملأ الاستبانة في جميع المراحل فإن ذلك يقلل من خطورة فقدان الرغبة، ولكن نتيجة ذلك هي الزيادة في وقت المشاركة . وحتى منظومة الصفات الشخصية البسيطة نسبياً – كالمستعملة في المثال– ستستغرق الجزء الأكبر من الساعة لإعداد وتكملة عوامل المنشأ، ولا بد من ملء ورقة الدرجات والتحليل البسيط بعد ذلك. ومن البداية حتى النهاية فإن الوقت الضروري قد يتراوح ما بين ساعة كحد أدنى إلى أكثر من ساعتين .

وإذا ما كان هناك عدد ممن تجري معهم المقابلة فستكون هنالك حاجة إلى وقت أكثر وبالتأكيد ستكون هنالك ضرورة إلى وقت أكثر كذلك للتحليل. ومكان من تجرى معهم المقابلات مرتبط بالوقت. فالمشكلات المرتبطة بالمكان تخفّ إذا كان أولئك الأشخاص الذين ستجرى معهم المقابلة في مكان واحد. أما إن كانوا منتشرين في أماكن متفرقة من البلد، فسينتج عن ذلك مشاكل واضحة تتعلق بالزمن، ووجود هؤلاء الأشخاص في المكان المناسب، والسفر، والتكلفة .

وربما أدت مشكلة مبدئية تتعلق بالتعريف، وخاصة في وضع وصياغة الأهداف وصلة العناصر بتلك الأهداف ، إلى إبطال المتبقي من التمرين. ويشير كل من(سميث وأشتون) إلى حالة تتمثل في قائمة بأمصال الكلاب استعملت كعناصر تحليل شارك فيه أطباء بيطريون. وللأسف لم يكن لدى البيطريين معرفة كافية بالأمصال المقدمة كعناصر، ونتيجة لذلك كان إنشاء المنظومة صعباً جداً . ولذلك قد يكون من الضروري الحد من مقدار عناصر عوامل المنشأ المستخدمة إلى حد ما. ومع ذلك، فإذا تم فرض قدر كبير من التحكم فقد لا يمكن الاعتماد على النتائج بسبب التلوث أو رد فعل

المشاركين. وإذا لم يكن هنالك تحكم، فإن خيارات المشاركين قد تكون واسعة جداً ومتمركزة بشكل فردي، مما يجعل أي مقارنات مستحيلة .

وبالرغم من الصعوبات الواردة في استعمال طريقة منظومة الصفات الشخصية، وبخاصة في استنباط عوامل المنشأ، إلا أنه يوجد شك قليل أنها طريقة قليلة الخطورة بأن تتلوث بوجهات نظر وقيم ومواقف من يجري المقابلة. وتستغرق هذه الطريقة كثيراً من الوقت، ونتيجة لذلك هنالك خطورة أن يفقد الأفراد الاهتمام أثناء إنشاء المنظومة. والمشكلة الدقيقة والعامة هي صعوبة إيجاد عوامل المنشأ. وربما كان السبب في ذلك هو الطريقة المقترحة باستخدام ثلاثة عناصر وتحديد الاختلافات بين عنصرين من طرف ومقارنتهما مع العنصر الثالث. وغالباً ما يصعب إيجاد جانب مشترك لاثنين من العناصر. وفي بعض الأحيان يكون هناك اختلاف بين اثنين من العناصر لا يمكن تطابقه مع العنصر الثالث. وقد اكتشفت من خلال التجربة أن المشكلة تحل عن طريق الطلب من المشارك أن يعمل مقارنات بين عنصرين . وفي النهاية فإن المبدأ الأساسي من استنباط عوامل المنشأ هو الحصول على مقارنات بين عنصرين. فإذا ما استطاع المشاركون تقديم عوامل المنشأ عن طريق المقارنة بين عنصرين يكون الهدف قد تحقق .



الفصل الخامس

أساليب التحليل : طرق المراقبة

منظومة الصفات الشخصية التي تناولها الفصل السابق شملت مباشرة أولئك الأشخاص المؤدين أو المتلقين للعمل قيد الدراسة ، وطلب منهم أن يفعلوا شيئاً تطبيقياً وصولاً إلى مرحلة التحليل النهائي . وعلى كلٍ هنالك مداخل أخرى تستبعد إشراك من يجرى عليهم التحليل وتتطلب مشاركة المحلل فقط. هذه المداخل تهتم بتحليل العمل بالمراقبة وتوفر تقديرات موضوعية وكمية ، ويمكن تصنيف المداخل المختلفة بصورة تقريبية باعتبارها مراقبة العملية ومراقبة السلوك تقريباً. وتهتم مراقبة العملية بالتحديد بما ينفذ في العمل من الناحية الوظيفية مثل : فتح الصنبور، والإمساك بالقلم ... وهكذا، وتهتم مراقبة السلوك بما يقال ، وكيف يقال ، وتعامل الشخص ..إلى غير ذلك .

مراقبة العملية :

تنطوي معظم الأعمال أو المهام على قيام منفذها بعمل شيء مرئي للمراقب إما كل الوقت أو معظمه. وتسمى مراقبة هذه الأنشطة التطبيقية بمراقبة العملية ، وهي تزودنا بمعظم معلوماتنا حول معظم الأعمال .

وقد تتراوح مراقبة العملية بين مراقبة العمل البسيطة وغير المعدة مسبقاً إلى مداخل بدرجة عالية من التطور. وتتواجد تلك المراقبة حتى في موقف مثل قيام الخالة "فلو" في رحلة بالعربة بزيارة لمشغل للفخار، وبعد مراقبة العاملين وهم يؤدون عملهم لفترة من الزمن، تلتفت إلى الخالة "مابل" وتقول: "ما كنت أدرك أن هذا العمل معقد بهذه الصورة" .

وعلى النقيض من ذلك هنالك شخص مثل خبير دراسة العمل الذي يراقب أداء العمل حسب قائمة مراجعة تشمل جميع المهام المطلوب إنجازها . فهؤلاء يلاحظون أشياء مثل : ما هي الأعمال المنجزة أو غير المنجزة؟ وكم مرة تكرر إنجازها ؟ وما طول الفترة التي تستغرقها كل عملية أو مهمة ؟ وهكذا، ثم تحلل النتائج لتحديد العمليات

الفائضة عن الحاجة وتقدم الحلول للأعمال التى يستغرق إنجازها وقتاً طويلاً جداً . وتحسب تلك المراقبات والتحليلات بالثواني وأجزاء من الثواني .

والمداخل الأكثر شيوعاً فى الممارسة تتراوح بين موقف الخالة" فلو" ومدخل خبير دراسة العمل ، وتنطوى على أداة مراقبة بسيطة نسبياً. وترصد هذه الطريقة أو ورقة مراقبة محتويات العمل مجموعة المهام المحددة المتعلقة بالعمل أو المهام الفرعية من العمل. ويقوم المراقب بمراقبة العامل ويضع درجة التحصيل على الورقة كلما تم إنجاز مهمة أو مهمة فرعية. فمثلاً إذا كنا نراقب نشاطات موظف الاستقبال فى الفندق فإننا على دراية -عن طريق مواصفات العمل أو مراقبة سابقة أخرى- أن هناك مجموعة من المهام يتم تنفيذها خلال سير العمل . وهذه المهام مثل : الرد على المحادثات الهاتفية، والإجابة عن استفسارات العملاء ، وإصدار الإيصالات، يتم رصدها وتوضع نقاطها أثناء تنفيذ الموظف لها. وفي نهاية فترة أو فترات المراقبة تحلل أوراق المراقبة. ويمكن أن يحدد هذا التحليل عدد المرات التي يتكرر بها إنجاز كل مهمة، وفي أى وقت من اليوم يتم إنجاز معظم المهام ، وهكذا. ويوضح الشكل البياني رقم (٥-١) نموذج ورقة مراقبة العملية .

مراقبة السلوك :

هنالك الكثير من أوجه الشبه بين طرق مراقبة السلوك وطرق مراقبة العملية، وهذا طبيعي مادامت المراقبة تتعلق بمراقبة شخص أثناء تأديته لعمل ما . ولكن فى هذه الحالة يكمن الاهتمام فى سلوك الشخص الذى ينجز العمل بدلاً من الوظائف التطبيقية فى العمل .

وتستند مراقبة السلوك إلى اختيار أصناف من السلوك المتعلقة بالعمل أو غير المتعلقة به ، ومراقبة حدوثها والتعليق على ذلك ثم تحليل هذه التعليقات. واختيار هذه الأصناف السلوكية بسيط نسبياً إذا ما عرف مسبقاً ما هي أنواع السلوك المطلوبة لأداء العمل والأخرى غير المطلوبة. ومع هذا فإن كانت المراقبة ذات مدخل عام أو كان التحليل بغرض التحري، فمن المحتمل أن يحتم ذلك أن تكون أنواع السلوك المختارة واسعة. والمبادئ فى اختيار الأنواع السلوكية ستكون ذات صلة بنوع العملية التى تتم

مراقبتها وأسباب المراقبة. وإذا ما كان العمل لقائد مجموعة أو رئيس فإن أنواع السلوك ستكون مختلفة عن تلك المطلوبة لمراقبة إجراء مقابلة بين شخص واحد وآخر فقط .

دعنا نستخدم مثالاً لمقابلة تقويم نرغب في تحليلها بمراقبة السلوك. ونكون عادة مدركين بصورة عامة لأنواع السلوك المستعمل في هذا النشاط ولكننا نرغب في تحليل مدى تكرار حدوث كل نمط سلوكي وربط ذلك بفاعلية الشخص الذي يجري المقابلة.

الشكل البياني رقم (٥-١): تحليل العملية / المحتوى

موظف الاستقبال في فندق
يرد على الهاتف
يجري مخابرات هاتفية
- داخلية
- خارجية
يجيب عن استفسارات العملاء حول :
- الغرف
- الوجبات
- أمور أخرى

الفترات الزمنية						
						المجموع

تصنيفات السلوك :

يجب أن نقرر أولاً ما هي الأنماط السلوكية التي ستتم ملاحظتها وتحليلها ، ومن الطبيعي أن يقوم من يجري المقابلة بتوجية الأسئلة وإعطاء المعلومات وإبداء المقترحات والموافقة مع من تجري معه المقابلة أو مخالفته وهكذا... ويمكن تقسيم بعض التصنيفات إلى أقسام فرعية لكي يتم تعريف السلوك بصورة أكثر دقة. فعلى سبيل المثال يمكن تقسيم الأسئلة في أشكال مختلفة كالأسئلة ذات الإجابات المحددة أو الأسئلة المتعددة أو الأسئلة الإيحائية، وبالمثل فإن المقترحات أو الإيحاءات يمكن

تجزئتها إلى اقتراحات فعالة وغير فعالة، واقتراحات تتعلق بالمحتوى أو بالطريقة، وإلى إيحاءات كأمور مختلفة عن الاقتراحات ، وهكذا...

كما يمكن كذلك تحديد مجموعة تصنيفات السلوك من المراقبات السابقة للمقابلات التي تحلل فيها المقابلة أولاً وفق تصنيفات السلوك المستخدمة ووفق مدى تكرار حدوثها. ويستند القرار الأخير حول عدد تصنيفات السلوك على القيود الجسمانية للمحلل: مدى خبرته في إجراء التحليلات وعدد تصنيفات السلوك التي يمكن التحكم فيها إلى حد معقول من دقة الملاحظة. وعموماً كلما كان المراقب أكثر تمرساً يمكن ازدياد عدد تصنيفات السلوك التي يمكن مراقبتها .

وقد تشتمل القائمة الأساسية لتصنيفات السلوك على :

* توجيه الأسئلة .

* إعطاء المعلومات .

* الإيحاء/ الاقتراح .

* إبداء الموافقة .

* التعبير عن المخالفة في الرأي .

* المقاطعة .

* أنواع أخرى من السلوك .

وهذه القائمة قادرة على توفير تحليل معقول للتفاعل ولكنها قصيرة إلى حد يتيح للمراقب غير المتمرس نسبياً التعامل معها. ولكن معظم المراقبين يجب أن يكونوا قادرين على معالجة عدد أكبر من التصنيفات وخاصة عندما ينطوي التفاعل على مراقبة شخصين فقط أو حتى شخص واحد إذا كان الشخص الذي يجري المقابلة هو وحده الذي يراقب . وهذا مختلف جداً عن مراقبة مجموعة يقوم فيها المراقب بوضع درجات لمساهمات عدد من الأشخاص في التصنيفات المختلفة .

وقد تشتمل القائمة الواقعية لتصنيفات السلوك في مثل تلك الظروف على :

* الإيحاء/ الاقتراح .
* أسئلة مفتوحة .
* أسئلة ذات إجابات محددة .
* أسئلة متعددة .
* أسئلة إيحائية .
* تأملات (تعليقات) .
* إعطاء معلومات .
* التعبير عن المخالفة فى الرأى (دون إبداء الأسباب) .
* التعبير عن المخالفة فى الرأى (مع إبداء الأسباب) .
* اختبار الفهم .
* التلخيص .
* المصارحة .
* التعبير عن الموافقة .
* الهجوم/ الإعاقة .
* المقاطعة .

تعريف التصنيفات :

معظم هذه التصنيفات واضحة في معانيها ولكن للبعض منها تعريفات توسع من فائدتها. وبديهى أن يكون من الضرورى أن يفهم المراقب بشكل تام تعريف التصنيفات السلوكية حتى لا يكون هناك أى تشويش . ويتطلب ذلك وضوح التصنيفات نفسها وكونها قابلة للتعريف الذى لا لبس فيه، وكونها تصنيفات يمكن التعرف عليها، وكونها

مختلفة عن سواها بما فيه الكفاية لتبرير وضعها في تصنيف منفصل، وكونها ذات معنى.

الإيحاء / الاقتراح :

وهي الأفكار التي تطرح للنقاش أو لإبداء الموافقة عليها مؤدية إلى نتائج نهائية إيجابية للتفاعل . وقد تأخذ هذه الأفكار عدة أشكال ، وتتراوح من الأفكار التي تطرح للنظر فيها إلى التوجيهات للأداء بطريقة معينة . ومن الأمثلة المحتملة لهذه المجموعة :

"أقترح أن نقوم بـ......."

"أقترح أن نفعل ......"

"فلنقم بـ......"

"كيف تشعر إذا قمنا ..."

"أعتقد أن مدخلك يجب أن يكون..."

"ما رأيك عن الحدث ؟"

الأسئلة المفتوحة :

هذه الأسئلة عادة ما تكون مسبوقة بـ "ماذا ؟" "لماذا ؟" "كيف ؟" وتترك المجال مفتوحاً أمام المجيبين لإعطاء إجابات مفصلة لا يحدّ منها سوى العمق الذي يرغبون في الكشف عنه . وأحد هذه الأسئلة قد يكون "ماذا كان رأيك عن الحدث ؟".

الأسئلة ذات الإجابات المحددة :

وهي التي يجاب عنها ببساطة "بنعم" أو "لا" ، ولا بد من متابعتها لاستنباط معلومات أكمل . فالسؤال مثل "هل استمتعت بذلك الحدث ؟" قد يقود إلى الإجابة "لا" ، والتي تقود بدورها لسؤال جديد هو "لماذا لم تستمتع به ؟" وقد كان من المستطاع الحصول على المعلومات النهائية بتوجيه سؤال مفتوح في المقام الأول ومن ثم الاستغناء عن عدد من الأسئلة . ولكن هناك مناسبات يصبح فيها السؤال ذو الجواب المحدد هو المدخل المناسب .

الأسئلة المتعددة :

مالم يكن المجيب عن السؤال سريع البديهة بحيث يستطيع تلقي ثلاثة أسئلة أو أكثر في الوقت نفسه ، ويجيب عنها من تلقاء نفسه، فإن الأسئلة المتعددة تصبح خطيرة، فإذا ما سأل أحد: (حسناً...أريد معرفة رأيك حول الموقف الراهن، ولذلك هل تستطيع أن تخبرني ما الذي يجري مع"س". بالطبع فإن لذلك تأثيراته على الأحوال في "ع". ما هو رأيك في هذا التأثير ؟ وأعلم أنك قد عدت مؤخراً من "ص". كيف تسير الامور هناك؟ " وبافتراض أن متلقى الأسئلة لم يحدث له التباس بصورة كاملة، فمن المحتمل جداً أن يجيب عن السؤال الأخير فقط باعتبار أنه آخر سؤال سمعه. وسيختار متلقى السؤال هذا الجانب للإجابة عنه لأنه الموضوع الأخير، ولأن السؤال كذلك يشكل أقل مقدار من التهديد. وإذا كنت تحتاج لمعرفة الإجابة للموضوعات الثلاثة فعليك أن تطرحها في ثلاثة أسئلة منفصلة .

الأسئلة الإيحائية :

إن توجيه سؤال ، سواء أكان متعمداً أم لا، من قبل رئيس العمل إلى أحد مرؤوسيه في صيغة "ألا تحس أن الوقت قد حان لـ...؟" قد يبلغ المرؤوس أولاً أن رئيسه يشعر أن الوقت قد حان، وثانياً أن الرئيس يرى أن على المرؤوس أن يشعر بذلك أيضاً. وبالطبع يستطيع المرؤوس تجاهل المعاني الإيحائية ويتعامل مع السؤال باعتباره محدد الإجابة ويجيب عنه"بنعم" أو"لا" (ربما تضع الإجابة بالنفى المجيب فى موقف خطر).

التأملات (التعليقات) :

وهي تكرار التعبير عما قاله المتحدث لتوه، وعادة ما يكون لتشجيع المشاركين على الاستمرار في الموضوع. "فالقول أنت تشعر بأنه حان الأوان لعمل شيء حول..." والذى يأتي بصيغة تصريح لا بصيغة سؤال هو مثال على هذا التصنيف.

إعطاء المعلومات :

يستعمل هذا التصنيف لوصف العبارات التي تقدم معلومات أو وجهات نظر أو أفكار أو آراء أو أحاسيس أو مواقف .

التعبير عن المخالفة فى الرأى (دون توضيح الأسباب) :

ويستعمل هذا التصنيف للدلالة على التعبيرات الصريحة عن المخالفة فى الرأى مثل "لا أوافق" أو "لا أوافق على ذلك" أو " لا، لا أستطيع قبول ذلك". ويتم التعبير عن المخالفة فى الرأى هنا دون إبداء الأسباب. وقد يؤدى ذلك إلى استجابات متنوعة تتراوح ما بين " لماذا لا توافق؟ " إلى عدم إبداء أى رد فعل إلى " من تكون أنت لتخالفنى ؟ ".

التعبير عن المخالفة فى الرأى (مع إبداء الأسباب) :

من الأرجح أن يؤدى ذلك إلى استجابة إيجابية باعتبار أنه بالرغم من كون المخالفة فى الرأى لا تزال قائمة إلا أن أساس تلك المخالفة قد تم توضيحه.

اختبار الفهم :

وهذا تصنيف يتساءل فيه أحد المشاركين عما إذا كان ما قاله شخص آخر قد تم فهمه على نحو صحيح كقوله " إذا كنت قد فهمت ذلك صحيحاً، فإنك تشعر بأنك...هل هذا صحيح ؟ ".

التلخيص :

وهو تعبير جماعى يقوم به عادة (وليس دائماً) رئيس المجموعة أو قائدها ، وفيه يلخص ما تمت مناقشته وما تم الاتفاق عليه أثناء عملية التفاعل وحتى تلك المرحلة المعنية. والملخصات بين الفترة والأخرى لها قيمتها حتى تكون الصورة واضحة لدى كل الأطراف بالنسبة لما أحرز من تقدم خلال المراحل المختلفة ، مع إعطاء ملخص فى النهاية لربط كل الأشياء ببعضها البعض. وبالطبع يمكن تقديم ملخص فى بداية عملية التفاعل إذا كان التفاعل استمراراً لاجتماع سابق. وفى هذه الحالة يهتم الملخص بإعطاء فكرة عن المرحلة التى وصل إليها الاجتماع السابق .

المصارحة :

تتم المصارحة عند الإقرار بحدوث خطأ أو التعبير عن الأسف مثل "أنا آسف- لقد أخطأت ، كان ينبغى أن ألاحظ ذلك فى التقرير" .

التعبير عن الموافقة :

يحدث تصنيف السلوك هذا عندما يتم التعبير الصريح والمباشر والشفهي المساند لوجهة نظر شخص أو مشاعره أو آرائه أو أفكاره أو مقترحاته. وقد يأخذ ذلك الشكل البسيط مثل "أوافق" أو "نعم سأقبل ذلك"، أو قد يكون التعبير مطولاً يكرر ما سبق، ولكن بكلمات مختلفة .

الهجوم / الإعاقة :

تم وضع هذين التصنيفين إذ إن كليهما سلبي بدلاً من كونهما مساندين. ويستعمل تصنيف "الهجوم عندما يكون التعبير عدوانياً أو مسيئاً بشكل واضح وله سياق عاطفي. فمثلاً القول " كان يمكنني أن أتوقع منك أن تقترح ذلك" يرى بسهولة أنه هجوم على مقدم الاقتراح، ومن المرجح أن يؤدى إلى استجابة هجومية بنفس القدر، وهكذا يستمر اللولب الهجومي/ الدفاعي .

وتحدث الإعاقة عندما يتم إبداء تعليق لا يضيف شيئاً إيجابياً إلى عملية التفاعل. والإعاقة التقليدية هى القول، " نحن ندور فى حلقة مفرغة"، وقد يكون هذا صحيحاً ولكن التعبير عنه بهذه الطريقة الجافة لا يؤدى إلى وقف التفاعل . وعندئذ لابد أن يتخذ شخص آخر خطوة إيجابية لدفع التفاعل إلى الأمام .

المقاطعة :

عندما يقاطع شخص أو أشخاص أحد المتحدثين، فمن الواضح أنه يريد إبلاغه أشياء معينة هى عبارة عن مؤشرات هامة حول فاعلية التفاعل. ومن بين الأشياء التى يود المقاطع أن يقولها للمتحدث :

" قف عن الكلام".

" إنى لا أستمع لما تقول ".

" إن ما لدى من الكلام أهم بكثير مما تقوله الآن ".

استمارات مراقبة السلوك :

إذا ما رغبنا في مراقبة تفاعل بشكل منفصل وتدوين ملاحظات حوله فإن آخر ما نريده هو وسيلة مراقبة معقدة. فيجب أن تكون استمارة المراقبة التي تستخدمها بسيطة بقدر الإمكان وفي ذات الوقت قادرة على إعطاء نتائج مناسبة للتحليل. والشكل البياني رقم (٥-٢) هو توضيح لاستمارة مفيدة كوسيلة للمراقبة والتحليل يمكن استخدامها لمراقبة مقابلات التقويم التي نستعملها هنا كمثال . وهي تدرج خمسة عشر تصنيفاً سبق تعريفها، وكل تصنيف مخصص له صف أفقي، أما الأعمدة فهي

الشكل البياني رقم (٥-٢) : استمارة مراقبة السلوك

	من يجرى المقابلة	من تجرى معه المقابلة	المجموع
الإيماء/ الاقتراح			
الأسئلة المفتوحة			
الأسئلة ذات الإجابة المحددة			
الأسئلة المتعددة			
الأسئلة الإيحائية			
التأملات (التعليقات)			
إعطاء المعلومات			
التعبير عن المخالفة في الرأي دون إبداء أسباب			
التعبير عن المخالفة في الرأي مع إبداء الأسباب			
اختبار الفهم			
التلخيص			
التعبير عن الموافقة			
المصارحة			
الهجوم/الإعاقة			
المقاطعة			
المجموع			

مخصصة للمشاركين . وأثناء عملية التفاعل توضع علامة "شرطة" فى العمود الخاص بمقدم المساهمة قبالة التصنيف المحدد من المساهمة . ويوضح الشكل البيانى رقم (٥-٢) أن من يجرى المقابلة قدم أول مساهمة من التفاعل بأن يصف لمن تجرى معه المقابلة الشكل الذى ستسير عليه تلك المقابلة . وتوضع ذلك علامة " شرطة " قبالة التصنيف "إعطاء المعلومات".

وتتم إضافة المزيد من العلامات أثناء قيام كل واحد من المشاركين بتقديم إسهامه، ويوضح الشكل البيانى رقم (٥-٣) ورقة المراقبة بعد ملئها.

الشكل البيانى رقم(٥-٣) : استمارة مراقبة السلوك بعد ملئها

	من يجرى المقابلة	من تجرى معه المقابلة	المجموع
الإيحاء/ الاقتراح	٧	١	٨
الأسئلة المقترحة	٢	٥	٧
الأسئلة ذات الإجابة المحدودة	١٨	٥	٢٣
الأسئلة المتعددة	٩	–	٩
الأسئلة الإيحائية	١٢	–	١٢
التأملات (التعليقات)	–	–	–
إعطاء المعلومات	٢٨	٥	٣٣
التعبير عن المخالفة فى الرأى بدون إبداء أسباب	٢	١	٣
التعبير عن المخالفة فى الرأى مع إبداء الأسباب	١٤	١٤	٢٨
اختبار الفهم	–		–
التلخيص	١	–	١
التعبير عن الموافقة	١	١	٢
المصارحة	–	–	–
الهجوم/الإعاقة	٨	٦	١٤
المقاطعة	٨	١٨	٢٦
المجموع	١١٠	٥٦	١٦٦

تحليل التفاعل :

يوضح سجل المراقبة التحليلي لمقابلة التقويم الموضح في الشكل البياني رقم (٥-٣) النمط السلوكي لشخص يجري مقابلة وهو غير ناجح تماماً . ويلاحظ من عدد المقترحات التي قدمها من يجري المقابلة وانعدام المقترحات من قبل الشخص الذي تجري معه المقابلة أن المقابلة قد اتخذت خطاً توجيهياً إلى حد كبير. وقد انعكس هذا الخط في سجل المقابلة بأكمله، ومن الواضح أن الحدث بعيد كل البعد عن كونه تقويماً فعالاً. ويوضح السجل أن غالبية المساهمات كانت من طرف من يجرون المقابلة حيث عبروا عن آرائهم الخاصة ووجهوا أسئلة محددة الإجابة وأبدوا مخالفة في الرأي، بالإضافة إلى غير ذلك من السلوك السلبي. ويمكن معرفة تأثيرات هذا المدخل من قبل من يجري المقابلة عن طريق مساهمات من تجري معه المقابلة، إذ لم يقدم الأخير سوى معلومات قليلة، واضطر للاختلاف مع من يجري المقابلة وذلك بمقاطعته في بصورة متكررة أثناء الحديث .

وقد قام (نيل راكام وتري مورجان) بإعداد بحث في السلوك أثناء مقابلة التقويم باستعمالهما لتحليل المراقبة لتقويم أنواع السلوك الفعالة . ومن أجل فحص سلوك خبراء التقويم كان من الضروري أولاً تحديد معايير للفعالية . وقد اشتملت المعايير التي تم تحديدها على ما إذا كان المقومون قد قوّموا المقابلات بأنها جديرة بالجهد الذي بذل ومفيدة، وما إذا كان أداء المقومين قد تحسن بعد المقابلة، وما إذا كان تم اتخاذ إجراء فاعل من جانب من يجري المقابلة عقب القيام بها. وباستعمال هذه المقاييس تم الحكم على (١١٧) مقوّماً بأنهم خبراء، كما اختبر بطريقة عشوائية (٦١) آخرون وتم تصنيفهم على أنهم " متوسطون". وفي النهاية تم تقليص مجموعة الخبراء إلى (٩٣) خبيراً من بينهم (٦١) تقدم كل واحد منهم بشريطي تسجيل لمقابلات تقويم أجروها. كما تقدم (٣٢) آخرون بشريط تسجيل واحد لكل منهم، ليكون مجموع المقابلات (١٥٤) مقابلة .

وقد نتج عن تحليل هذه المقابلات نمط سلوكي أوضح اختلافات هامة بين المقومين الخبراء والمقومين المتوسطين. ويوضح الجدول الآتي هذه المعلومات :

(مأخوذ من "تحليل السلوك في التدريب" الذى ألفه كل من نيل راكام وترى مورجان (١٩٧٧م) بعد أخذ التصريح منهما).

النسبة المئوية للسلوك الكلي

	المقومون الخبراء	المقومون المتوسطون
تقديم الاقتراحات	٨,١	١٦,٢
البناء	٤,٧	١,٨
التعبير عن الموافقة	١١,٧	٨,٣
التعبير عن المخالفة في الرأي	٧,٢	٦,٨
الدفاع/الهجوم	٠,٢	١,٢
اختبار الفهم	٨,٣	٢,١
التلخيص	٦,٤	٢,٣
السعي للحصول على المعلومات	١٥,٦	١٢,٧
السعي للحصول على المقترحات/الحلول	٦,٤	٢
إعطاء معلومات داخلية	١٤,٩	١٢
إعطاء معلومات خارجية	١٧	٢٢,٥

وربما يكون تحليل السلوك واحداً من بين طرق المراقبة والتحليل الأكثر موضوعية وله استخدامات واسعة ومتنوعة. وقد عيَّن البحث بالمراقبة بواسطة هذه القاعدة عدداً من مداخل السلوك المناسبة حُددت في أنماط السلوك. ويمكن مقارنة بيانات البحث هذه مع نتائج المراقبات الأخرى والتوصل إلى النتائج الضرورية. وسنرى فيما بعد أن بالإمكان إدخال مراقبة السلوك والتحليل في مرحلة التحليل الأولى أثناء أحداث التدريب لتحديد التغيير المستمر، ثم في نهاية التدريب لتحديد أي تغيير نهائي يطرأ على الحالة الأولية .



الفصل السادس

نحن الآن مستعدون للتدريب

دلت الفصول السابقة على قلة قيمة النظر فى إثبات صحة العمل أو التقويم إذا لم يتم وضع أساس أولى للعمل لتحديد مدى التغيير أو التدريب الضرورى .

كما اقترح أيضاً أنه يجب تحديد البيانات الكمية إلى أقصى حد ممكن ، إذا لم يكن قد تم الحصول عليها ، وذلك بالنسبة إلى :

ما يتطلبه العمل من المعرفة والمهارات والتوجهات .

مستويات المعرفة والمهارات والتوجهات التى يمتلكها حالياً من قد يشملهم التدريب.

ومن هذه البيانات يجب تحديد الفجوة بين (١) و (٢) أعلاه، فمستوى المعرفة والمهارات والتوجهات القائم هو الذى يولد الحاجة التدريبية. والمعلومات المطلوبة فى (١) و(٢) أعلاه يمكن الحصول عليها بعدد من الطرق، كالحصول عليها من وصف العمل، وتحليله، ومواصفاته، ومراقبة العمل/المهام .

وببلوغ هذه المرحلة فإن احتياجات الفرد والجماعة يجب أن تكون قد اتضحت واتضح أيضاً من أى مستوى يحتاجون للبدء. وإذا ما اكتشف عند نهاية الحدث التدريبى أو عقب ذلك أن المستويات الجديدة للمعرفة والمهارات والتوجهات أعلى مما كانت عليه فى البداية فإن صحة التدريب تكون قد أثبتت، وستتلقى المنظمة بعض الفائدة. ويستطيع المرء أن يضع مثل هذا الافتراض على الأقل ، وفى بعض الحالات لابد أن يكون ذلك افتراضاً فحسب .

وإذا ما حددت الحاجة التدريبية والمستوى القائم قبل الحدث التدريبى أو بعده مباشرة لا يكون هناك شك كبير فى الدور الذى يلعبه التدريب. ومما يزعم أحياناً كعذر لعدم اتخاذ أى إجراء إيجابى أن تقدير مستويات المتدربين ما قبل التدريب ليس ممكناً دائماً لأسباب مختلفة. وربما هنالك مواقف لا يمكن فيها دائماً تقدير مستوى كل فرد

في البداية بصورة موضوعية وقاطعة، ولكن ذلك ليس بعذر لتبرير عدم القيام بأى عمل على الإطلاق. ولا بد من توفر مقياسين إذا ما أردنا أن يصبح التقويم ممكناً هما: مستوى المعرفة والمهارات والتوجهات عند بدء برنامج التدريب، والمستوى عند انتهاء البرنامج مباشرة. وإذا ما كان مستوى التدريب والتعلم ناجحاً، فإنه قد حدث تغيير إيجابي. وهذا هو التغيير الذى لابد أن يحدده التقويم. ولكن المعيار يجب أن يكون أنه لتقدير/قياس هذا التغيير يجب أن تعرف نقطة البداية .

وفى بعض الحالات تكون اختبارات المعرفة والمهارات والتوجه ممكنة لقياس التغيير الذى طرأ من الأوضاع السابقة للتدريب إلي الأوضاع اللاحقة فى بعض الحالات. وفى بعض الحالات يؤسس التقدير علي أحكام المدربين المبنية على التجربة. وفى حالات أخرى فإن أحكام المتدربين تدعم بتقديراتهم الذاتية لمستوياتهم. وهاتان الطريقتان الاخيرتان قد تكونان ذاتيتين بصورة عالية ويرفضها فى بعض الأحيان الحريصون على النقاء بسبب كونها ذاتية. ولكن إذا ما كان التقدير الذاتي فقط هو الممكن فى المواقف الذاتية فيصبح هو الخيار الوحيد ويجب قبوله على هذا الأساس .

وفى النهاية ، فإن الكثير من التدريب والتعلم له طبيعة ذاتية، ويصبح من المضحك محاولة المطالبة باختبار موضوعي فقط. فإذا كان التقويم الذاتي وحده هو الممكن ، فخذ بهذا الخيار وقوّم تقويماً ذاتياً. فالإخفاق فى اتخاذ أى إجراء على أساس الرفض بسبب الذاتية – وبخاصة عند بدء أي برنامج تدريبي– يعنى القبول بأن هذا النوع من التقويم ليست له قيمة علي الإطلاق . كما يعني كذلك أنه إذا لم توجد مؤشرات تدل على أى تغيير خلال فترة التدريب فإن التقويم مستحيل فى أى شكل . وبالتأكيد فإن التقدير الذاتى هو أقل قيمة من القياس الموضوعي ولكن يجب علينا أن نعمل بما هو متاح لنا.

وعليك أن تستخدم فى التقويم الذاتي أي وسائل متاحة، ومن البديهى أنه كلما كانت تلك الوسائل هى الأقرب للموضوعية يكون ذلك أفضل. وعلى الرغم من أن التقديرات قد تكون ذاتية فإنها إذا ما طبقت بصيغة وطريقة ثابتتين فقد تعطى وزناً كبيراً ، وخصوصاً إذا ما تم تطبيق بعض أنواع التقدير الذاتي المختلفة .

إن أفضل ما يخدم مصلحة التقويم هو إجراء تقدير للمدى الذى يطبق فيه المتدرب فى عمله ما تعلمه، مع افتراض توفر الفرصة للقيام بذلك. ولكن حتى هذا الجانب من التقويم قد يفشل إذا لم يكن هناك دليل أولي بعدم امتلاك المتدرب للمهارات ... إلخ قبل اشتراكه فى برنامج التدريب . ونستطيع أن نتعرف على التنفيذ بعد وقت ما من التدريب، ولكن بدون تقدير أولى لا بد أن ندرك أن فساد هذه التحديدات ممكن . فمن المحتمل أن تكون للمتدرب المهارات ... إلخ قبل برنامج التدريب أو ربما يكون قد تعلم بدون تدريب .

إسهام مديرى الأقسام :

إن أى شكل من أشكال إثبات صحة العمل والتقويم يصبح ذا قيمة قليلة ذاتية أو دون قيمة ويتحول إلى مجرد تمرين أكاديمي ما لم يشارك وينغمس فيه المتدربون أنفسهم والمنظمة، أو على الأقل مدير القسم المباشر. ويجب أن يشارك المتدربون بدرجة اكبر أو أقل ، حيث يعتمد ذلك على كيفية إدخال المدرب لداخل إثبات صحة العمل. وسنرى فى الفصل (٨) أن المتدربين يُدعون ويُطالبون بالمشاركة النشطة لتوفير معلومات إثبات صحة العمل التدريبى إما شفاهة وإما كتابة عند نهاية الحدث، وكذلك بوضع خطط عمل شخصية. وإذا ما قدمت تلك الدعوة والمطالبة بجدية كجزء من عمليات التدريب والتعلم بدلاً من كونها شيئاً يفعله المدربون فى نهاية دورة التدريب (لأغراضهم وليس لأغراض المتدربين) ، فمن الممكن أن تشكل جزءاً من عملية التعلم نفسها. ومع توفر التشجيع والوقت والإيضاحات وما شابه، فإن العمليات التى تدخل فى المشاركة يجب أن تساعد المتدربين على التركيز على ما تعلموه (أو لم يتعلموه)، وكيف ولماذا تعلموه، وماذا سيفعلون بما تعلموا .

وقد لا يتحقق النجاح إذا ما ترك الأمر للمدرب لتشجيع المتدرب كي يصبح مشاركاً بفاعلية، بدلاً من امتداح عملية إثبات صحة العمل بمجرد الكلام. وقد يحدث ذلك إذا لم يستطع المدرب على الرغم من جودة التدريب أن يحفز المتدرب، ربما بسبب التعارض الذى يسود العلاقة المتبادلة أو النفور أو لأسباب أخرى مختلفة .

ويصبح النجاح أكثر احتمالاً إذا ما تم توظيف كافة القوى لضمان تحقيق كامل لإمكانات الوضع. ويجب أن ينطوى ذلك على مشاركة الإدارة العليا للمتدربين وخاصة

مديري الأقسام المباشرين. وعلى الرغم من أن مديرى الأقسام قد لا يعرفون سوى القليل أو لا يعرفون شيئاً عن التدريب، فهم في موقف قوى جداً يتيح لهم التأثير على المتدرب للتأكد من أن تدريباً جيداً قيد التطبيق، بل إن شيئاً يُكتسب حتى من التدريب الضعيف. وهنالك صيحة غالباً ما تسمع من المديرين الذين شارك موظفوهم فى أحداث تدريبية وعادوا يشتعلون حماساً لتنفيذ الممارسات الجديدة والجيدة التى تعلموها، وهى أن المديرين لا يمكنهم المجازفة بإطلاق حرية المتدربين في استخدام تلك الطرق: لأن المديرين لا يعرفون شيئاً عنها ولذلك لن يساندوا إدخالها. وهنالك إجابة بسيطة عن ذلك وهى أنه يجب تدريب المديرين أنفسهم عن الطرق الجديدة، ويفضل أن يتم ذلك قبل إشراك موظفيهم فى التدريب .

وليس الغرض من التدريب هو إرضاء المدرب أو الإيفاء بوظيفة التدريب على الرغم من أن ذلك يجب أن يكون أحد الآثار، بل هو تزويد المتدربين بالفرصة لتحسين مهاراتهم لفائدة المنظمة (وبالنسبة للمنظمة إذا استفاد الفرد أيضاً فإن ذلك مكسب إضافى) .

ولمساندة التحفيز والالتزام يجب أن يوضح مدير القسم للمتدرب مدى القيمة التي يضفيها هو والمنظمة على الغرض من التدريب وتوقعات أن يستقي المتدرب أقصى فائدة من التدريب. وفى مقابل ذلك سيساعد المدير والمنظمة المتدرب في عمله بأية وسيلة مناسبة وممكنة. وإدراك المتدرب بهذا الموقف المساند له عائد جانبى هو ضمان تركيز انتباه المتدرب الكامل على التدريب ومن ثم على فاعليته. وتلك الإجراءات جزء من عملية إثبات صحة العمل، رغم أن ذلك أمر لا يدركه الجميع .

والاهتمام الواضح والصريح من قبل مديرى الأقسام يبرز فى المراحل الأولى من خلال اهتمامهم (الذي يؤمل أن يكون حقيقياً) بتدريب المتدرب وتطوره. وحتى لدى توفر أفضل النوايا فإن هذا الاهتمام الصريح يمكن أن يُفقد بسرعة أو يبدو كذلك، وأى تناقص فى الالتزام سرعان ما ينعكس على المتدرب. لذا يجب على المديرين المحافظة على أي اهتمام يبدونه .

ونقطة البداية هى تحديد حاجيات الفرد التدريبية والتطويرية والاتفاق والترتيبات الخاصة بكيفية الإيفاء بهذه الاحتياجات على أحسن وجه. ولكن كما يحدث غالباً يجب

ألا يترك المتدرب على درب التدريب والتطوير هذا دون مساندة. فعلى الأقل يجب أن يعقد المدير في الفترة التي تسبق التدريب مباشرة اجتماعاً تنويرياً مع المتدرب. والتجربة المشتركة بين المتدربين -التي مررتُ بها أنا شخصياً في الماضي- هي أنه عند مغادرة المتدربين لأعمالهم لحضور حدث تدريبي يمتلكهم الشعور (سواء أكان حقيقة أم تخيلاً) بأنه ليس هناك أحد- بمن فيهم المدير - يعرف مكان وجودهم أو يهتم به .

وإجراء نقاش ما قبل الدورة التدريبية سيجعل المتدربين يدركون أن مديريهم ملمون باحتياجاتهم التطويرية، وأنهم - وهذا هو الأفضل - يشاركون بنشاط في هذا التطوير.

ومن الأمثل أن يعقب نقاش ما قبل دورة التدريب الاتفاق على أنه يجب على المتدرب حضور برنامج التدريب وأن يتم النقاش قبل أيام قليلة من الحدث التدريبي . ويجب ألا يتم النقاش قبل فترة طويلة من الحدث وإلا فإنه سيبدو بعيداً منه أكثر مما ينبغي ، وألا يكون قريباً منه جداً (لنقل في صباح اليوم الذي يبدأ فيه الحدث التدريبي) لكيلا يعطي الانطباع بأن المدير قد تذكره لتوه، ففترة يومين أو ثلاثة قبل بدء الحدث التدريبي تبدو مناسبة .

ويجب أن تشتمل المقابلة على الآتي كحد أدنى :

الاتفاق النهائي على أن المهارات المعنية الداخلة في الحدث التدريبي ضرورية إما لعمل المتدرب أو لتطوره .

الاتفاق النهائي على أن الحدث التعلمي هو الوسيلة الأكثر صلة التي ستلبي الاحتياجات التعليمية .

نقاش يربط أهداف الحدث التدريبي باحتياجات المنظمة وبخاصة الجزء المحلي من المنظمة .

نقاش يربط أهداف الحدث التدريبي باحتياجات الفرد الشخصية .

النظر في المدخل الممكن الذي يتخذه المتدرب للتدريب ، مثل التركيز على أجزاء معينة ، والطلب من المدرب تضمين مواضيع خاصة ، وهكذا .

ضمان من قبل مدير القسم بأنه سيتم اتخاذ أي إجراء ضروري وممكن لمساعدة المتدرب في وضع التدريب موضع التنفيذ شريطة أن يكون المتدرب قد استفاد من التدريب .

الاتفاق على وقت وتاريخ اجتماع مدير القسم مع المتدرب بعد عودة الأخير لمناقشة التدريب من الأوجه :

الانطباعات حول فاعلية التدريب والمدربين .

الانطباع حول قيمة فاعلية التدريب .

مناقشة الجوانب التى يشعر المتدربون أنهم استفادوا منها أكبر فائدة .

ما ينوى المتدرب فعله بالتدريب .

وهكذا ...

والنقاش من هذا النوع سيطبع فى ذهن المتدربين اهتمام مديريهم ويساعدهم فى التركيز على جوانب معينة من التدريب، ويؤهلهم للدورة وجوانب التعلم، ويجعلهم يدركون أنهم عند عودتهم لأعمالهم سيتخذ إجراء يتعلق بدورة التدريب، وأى مدرب سيقر على الفور أن المجموعة التى تضم أفراداً بهذا الدافع والاهتمام بالتدريب ستنجز حدثاً تدريبياً مرضياً للمتدرب والمدرب، وبالتأكيد ستكون التجربة ممتعة للطرفين ١١٣.

إن الانتباه للتدريب سيساعد المتدربين على تقويم فائدته. وكل من المدير والمتدرب يريد تقدير فاعلية التدريب ليس للمتدرب المعنى فحسب بل وبالنسبة للمتدربين فى المستقبل، وفى نهاية الحدث التدريبى فإن المتدربين ممن لهم هذه التوجهات الإيجابية سوف يعززون وجهة نظرهم حول التدريب، وبهذه الطريقة سيستفيد المدرب والمتدرب ومدير القسم من إثبات صحة التدريب .

المجموعات الضابطة :

أحد المداخل الذى يحاول أن يأخذ فى الاعتبار عنصر التعلم الذى يمكن أن يحدث دون تدريب هو استخدام ما يعرف بالمجموعات الضابطة، وهى المجموعات المماثلة بقدر الإمكان للمجموعة التى تتلقى التدريب، والأمثل أن تكون هذه المجموعات مشابهة تماماً للأخيرة من حيث العمل والعمر والتجارب ومستوى المهارة والذكاء وما إلى ذلك ... وفى التطبيق الحقيقى لتوفير هذا التماثل تكمن أكبر الصعوبات فى استخدام المجموعات

الضابطة : فالتماثل يسهل القول به من الناحية النظرية ولكنه يصعب تطبيقه عملياً، وقد تستدعي الضرورة إجراء عدد من التقديرات الذاتية .

ففي أبسط مدخل للمجموعات الضابطة التي تقارن فيها مجموعة ضابطة بمجموعة التدريب لا تتلقى المجموعة الضابطة تدريباً، ولكنها تعطى اختبارات ما قبل التدريب وبعده كما لو كان أعضاء المجموعة قد تلقوا تدريباً. وبالطبع فإن مجموعة التدريب تتلقى التدريب وتعطى اختبارات ما قبل التدريب وبعده .

واستعمال أنظمة تشارك فيها أكثر من مجموعة واحدة ضابطة ممكن ومرغوب فيه من نواحٍ كثيرة، إذ إنه كلما زاد عدد المجموعات الضابطة كانت قياسات التغيير أو عدم التغيير صحيحة بدرجة موضوعية أكبر. ولكن كلما ازداد عدد المجموعات الضابطة، كبرت المشكلات الإدارية .

ومن الأمور الأساسية أن تعطى أي من اختبارات ما قبل وبعد التدريب لمجموعة ضابطة، مع استعمال اختبارات مماثلة بالضبط لتلك التي تعطى لمجموعة تدريب، وأن تجري في ظروف متسقة ومشابهة، ويفضل أن تجرى في نفس الوقت. وكما اقترح من قبل يجب معاملة النتائج بشيء من الحذر. وإذ ما أبرزت المجموعة الضابطة تغيراً أثناء تلك الفترة مشابهاً للتغير في مجموعة التدريب لا بد من التعبير عن شكوك جدية حول ما إذا كان التدريب ضرورياً. وإذا لم تبرز المجموعة الضابطة تغيراً في حين أن تغيراً ملموساً قد حدث في مجموعة التدريب فإن ذلك يدعم وجهة النظر القائلة أن التغير حدث بسبب التدريب. وإذا جاءت النتيجة بين هذين الحدين فيجب على المدرب أن يتساءل ، إن كان التدريب ضرورياً بأكمله أم لا .

التقديرات الأولية :

من الضروري في بعض الأحيان عمل تقديرات في بداية الحدث التدريبي ، وهذا ضروري إذا لم يتم لسبب ما إجراء استقصاء قبل التدريب كما يحدث في الكثير من الحالات. فعلى الأقل يحتاج المدربون لمعرفة مستوى المشاركين كي يستطيعوا تكييف التدريب ليتواءم مع ذلك المستوى. ومالم يتم عمل تقديرات قبل التدريب، فإن مستوى البدء يحتاج للتحديد لكي يتم تقدير أي تغير بعد التدريب. ونتيجة لذلك هنالك مجموعة

واسعة من المداخل ، والكثير من الطرق هي نفسها المستعملة في مراحل أخرى من إثبات صحة العمل ، والمداخل الأكثر شيوعاً المستعملة في هذه المرحلة هي :

- تقدير المعرفة /المهارات :
- اختبارات المعرفة :
- الإجابة المفتوحة
- الخيار المزدوج
- الخيارات المتعددة
- الإجابة القصيرة
- الخيار الصواب/الخطأ
- التقدير الذاتي للمهارة/المعرفة
- تحديد المهارة

تقدير المعرفة / المهارات :

هذا المدخل له قصوره الواضح، ولكنه قد يكون مفيداً للمدرب إذا لم تتوفر معلومات ما قبل التدريب مادام هذا المدخل يمكن أن :

ينبه إلى أوجه القصور في مجموعة التدريب .

ينبه إلى مشكلات تعاني منها مجموعة التدريب .

يدلل على مدى معرفة / مهارة / موقف المجموعة .

وتفتتح معظم أحداث التدريب بجلسة يعرف المشاركون فيها بأنفسهم. وعادة ما يكون ذلك التعريف سطحياً جداً وقاصراً على إعطاء الأسماء ومواقع العمل والوظائف وخلفية تاريخية عن العمل. وهذا النوع من المعلومات ليست له فائدة خاصة في حد ذاته ولكن الجلسة تقوم على الأقل بإذابة الجليد بإعطائها لكل متدرب الفرصة للتحدث، ومن

المؤسف أنه في بعض الأحيان تكون تلك هي المرة الوحيدة التي يتحدث فيها بعض الأفراد، ويمكن زيادة قيم هذا الشكل من أشكال التعريف وفائدته بالتحكم في محتواه.

فعلى سبيل المثال قد يطلب من المشاركين في بداية دورة تدريبية خاصة بمراجعات تقويم العمل أن يعرفوا أنفسهم وفقاً للآتي :

- الاسم .
- الموقع .
- عدد الموظفين الذين يشرفون عليهم .
- الخبرة في إعداد مراجعات تقويم الأداء : أنواعها ، أعدادها ... إلخ .
- المشاكل التي واجهوها أو يتصورونها .
- الأهداف الشخصية من الدورة التدريبية .

وسيكون جزء من هذه الملاحظات ذاتياً، ولكنها ستقدم على الأقل مادة للبدء ذات صلة بالتدريب، ويجب تدوين ملاحظات بالمعلومات كي يمكن عمل مقارنات في نهاية الفترة التدريبية، وبخاصة فيما يتعلق بالمشاكل والحلول، والإيفاء بالأهداف الشخصية لكل فرد. فإذا كانت تلك الأهداف ذات صلة بالتدريب ولم يتم الإيفاء بها في نهاية الدورة التدريبية فمن البديهي أن التدريب لم يكن صحيحاً بالنسبة لذلك الفرد .

ويمكن التوسع في هذا التعبير الشفهي عن الاحتياجات بالطلب من المشاركين كتابة أهدافهم الشخصية والجوانب الإشكالية التي يرون أن يغطيها التدريب، هذه الأهداف المكتوبة – والتي إما أن يتم الاحتفاظ بها كوثيقة شخصية وإما أن تلصق على جدران حجرة التدريب – يمكن أن تستخدم كأساس لنقاش يكون بمنزلة إثبات جزئي لصحة العمل في نهاية فترة التدريب أو قبيل النهاية. هل تم الإيفاء بالأهداف الشخصية ؟ إذا كانت الإجابة "لا" ، هل يمكن اتخاذ إجراء الآن ؟ أو هل يمكن وضع الخطط لعمل شيء تجاه المشاكل المحلولة ؟ .

إعداد الاستبانات والاختبارات :

على الرغم من أن الكثير من الاختبارات والاستبانات لها قواعد محددة تتعلق بصياغة أسئلتها (انظر ما سيأتى فيما بعد) إلا أن هنالك بعض القواعد والملاحظات العامة التي تستحق النظر فيها في هذه المرحلة .

والبنود الحاسمة التى تستوجب النظر فيها قبل إنشاء أي اختبار أو استبانة هى "لماذا تحتاج للاختبار ؟" "ماذا تحتاج لمعرفته حقيقة ؟".

لاحظ أن الكلمة المهمة فى هذين السؤالين هى "تحتاج" بدلاً من "تريد". فمن السهل جداً تضمين الأسئلة والاختبارات لأن "من المستحسن الحصول على المعلومات" أو "من المفيد الحصول على المعلومات" بدون تحديد الفائدة. فوضع الاختبارات والاستبانات بفاعلية أمر صعب بما فيه الكفاية بدون الاضطرار إلى عمل أسئلة لا تتعلق بالموضوع بالإضافة إلى الأسئلة الأساسية. وهناك مشكلة أخرى فى أسئلة "أريد أن أعرف" هى أن تلك الأسئلة تميل إلى الانحراف بالاختبار/ الاستبانة عما يجب أن يكون موضوعاً متماسكاً .

ومن الضرورى الحرص تجاه الأسئلة المكررة. ففى بعض الحالات يكون التكرار فى صيغة مختلفة ضرورياً للتأكد من أن صحة الأجوبة ليست صدفة. ومن تجربتى مع الاستبانات - ملؤها وضبطها معاً- عند ملاحظة الأسئلة المكررة، وهى ملاحظة لا مفر منها، يكون رد الفعل الأول هو الشك ثم يتبعه القرار بجعل الأجوبة المكررة متسقة. وفى بعض الحالات يتم التوصل لذلك بالرجوع إلى الأسئلة السابقة لمراجعة الإجابات المعطاة حتى ولو كانت التعليمات تدعو إلى تجنب ذلك. ولذلك السبب ينصح بتجنب التكرار إذا أمكن ذلك. ولكن ليس ذلك من الممكن دائماً وإنما يجب على واضع الاختبار أن يدرك تماماً هذه الأخطار.

وستتم الإشارة لاحقاً للغة المستعملة فى الاختبارات والاستبانات عند وصف اختبارات معينة، ولكن إحدى القواعد الذهبية هي أنه لا بد من ربط مستوى اللغة بمستويات المجموعات المشاركة ، أى المتدربين. ومن الطبيعى أن تكيف لغة المدرب أثناء التدريب لتأخذ فى الاعتبار مستويات المتدربين. ويجب الاحتفاظ بهذا التكيف لاستعماله

في أي اختبار. ويعتقد الكثير من الناس أن هنالك شكلين من أشكال اللغة: لغة التحدث ولغة الكتابة. وبالتأكيد فلا بد من الحرص عند الكتابة للتأكد من صحة النحو، وأن تكون التهجئة وفقاً للثقافة ذات الصلة، وأن يتم ضبط النص أكثر مما هو في لغة التحدث. ولكن هذا هو الجانب التقني من اللغة. فاللغة مازالت في نفسها أو يجب أن تكون كذلك. وللأسف فإن الكثير من المتحدثين يعتقدون أنه يجب عليهم الكتابة بلغة مختلفة تماماً.

فهم مثلاً لا يستعملون في كتاباتهم كلمات مثل "عنده" أو "لديه"، بل يستخدمون "يقتني" أو "حائز على" أو "في متناوله بشكل دائم"، وكذلك لا يستخدمون كلمة "فعل" بل عبارة "اتخذ الإجراء المناسب والضروري"، ويكتبون "إنه يتمتع بجهاز تنفسي ضروري لحياته" بدلاً من أن يكتبوا " إنه يتنفس." وما إلى ذلك. وهؤلاء الناس أنفسهم عندما يتحدثون يستعملون كلمات "عنده" و "لديه" و "فعل" و"إنه يتنفس". وفي حالة الاختبارات إذا ما كان المتدربون قد تدربوا على استخدام مفردات ومرجعية لغوية معينتين يجب استمرار ذلك ما أمكن في وضع أسئلة الاختبار.

صيغة الاستبانة :

مهما كان شكل الاختبار أو الاستبانة المستخدمين فإن من يضعهما سيحصد فائدة من التخطيط المسبق الكبير. والخطوط العريضة الواردة أعلاه يجب بالتأكيد أن تؤخذ في الاعتبار، ولكن يجب التفكير في الجوانب الاخرى التي من الممكن نسيان الكثير منها في عجلة إنشاء الجزء الرئيسي من الاستبانة .

فمن الأمثل بدء الاستبانة بعبارة واضحة، مهما كانت مختصرة، توضح للمتدرب الغرض من المدخل وما يأمل المدرب التوصل إليه من خلال المدخل. وإذا ما تم فهم الغرض في وضوح فالاحتمال الاكبر هو أن يملأ المتدربون الاستبانة بدقة وأمانة. ويجب أن يكون الهدف هو أن يبرز المتدربون ما يعرفون وليس ما لا يعرفون. ويجب أن تتبع السبب من الاختبار تعليمات واضحة عن طبيعة الاختبار وكيف يملأ بطريقة صحيحة. وليس هنالك ضرورة لوضع هذه التعليمات في بداية الاستبانة فقط. فإذا كان الاختبار طويلاً يتألف من عدد من الصفحات، من المفيد تكرار التعليمات في أعلى كل

صفحة أو وضع ملخص بالنقاط الهامة على الأقل. وإذا ما كانت هنالك ضرورة لوضع تعليمات مؤقتة في منتصف الاستبانة أو يتم تغيير التعليمات في ذلك الموضع، يجب وضع تلك التعليمات أو طباعتها بطريقة لا تخطئها العين .

ويجب بذل كل الجهد للتدرج بالسؤال من العام للمحدد، ومن السهل للصعب، ومما يجب معرفته إلى ما لا بد من معرفته. على الرغم من أن ذلك قد لا يكون من الممكن دائماً تحقيقه؛ بسبب طبيعة الاختبار أو الاستبانة. ويجب أن يبدأ الاختبار باثنين أو ثلاثة أسئلة يكون المتدرب ملماً بإجاباتها. ولكن يجب الحرص ألا يتعارض ذلك الجزء كثيراً مع جزء آخر ضروري في صيغة الاستبانة، وهي أنه يجب أن يتبع تسلسل الاختبار بوجه عام تسلسل التدريب. فهذا التسلسل سيكون مفهوماً لأولئك الذين يملؤون الاستبانة وسيلاحظون صلة الاختبار بالتدريب .

إن معظم القواعد المحددة ستورد لاحقاً ولكن هنالك نقطة أو نقطتين عامتين جديرتين بالذكر وهما :

قم بتجميع الأسئلة ذات الصلة مع بعضها البعض بدلاً من تشتيتها بطريقة عشوائية في الاختبار .

القاعدة العامة (الموجودة في المقابلات) حول توجيه الأسئلة المفتوحة بدلاً من المغلقة لا تنطبق على طرق الاختبارات، ما لم يكن الاختبار عبارة عن استبانة تهدف إلى معرفة الآراء بدلاً من الحقائق .

لا تفترض أبداً أن الجالسين للاختبار سيفهمون أسئلتك. وقد تفهمها أنت لأن معناها نابع من عقلك، ولكن ليس هنالك ضمان أن هذا المعنى سيتحول بسهولة إلى شكل مفهوم في الكتابة. ولدى وضع صيغة جديدة فإن من المفيد دائماً تجريب الاختبار على أناس يفضل أن يكونوا مشابهين لأولئك الذين سيؤدون الاختبار.

تأكد من أن أي سؤال تطرحه هو سؤال واحد فقط. ومرة أخرى مثلما يحدث في المقابلات فإن الأسئلة المركبة (وليس أسئلة الخيارات المتعددة) قد تؤدي إلى الارتباك لأن المجيب لن يعرف عن أي سؤال يجيب، أو قد لا يجيب عن أي سؤال، أو قد يجيب عن السؤال الأخير فقط. وسيزداد الأمر سوءاً إذا كانت مكونات الأسئلة المتعددة

تختص بمواضيع ليست ذات صلة ببعضها البعض، وبالمثل يجب تجنب الأسئلة الإيحائية كذلك، وإلا فستكون هناك خطورة الشك في أن الاختبار جزء من محاولة للتأثير على المتدربين .

الملخص :

فيما يلي قائمة بالأسئلة الأكثر أهمية التي يجب أن توجهها لنفسك عندما تبدأ في إنشاء اختبار/استبانة :

١ – هل أحتاج فعلاً لوضع هذا الاختبار/الاستبانة ؟

٢ – لماذا أحتاج لوضعه ؟

٣ – هل الصيغة ونوعية الاختبار/الاستبانتان اللتان استخدمهما صحيحتان ؟

٤ – هل أسئلتى :

– مصوغة بطريقة مبسطة بقدر الإمكان ؟

– مختصرة بقدر الإمكان ؟

– مباشرة بقدر الإمكان؟

– غير غامضة بالنسبة للمجموعة ؟

٥ – هل أسئلتى :

– تنطوي على فكرة واحدة فقط ؟

– تؤثر على الإجابة بأى طريقة ؟

– خالية من صيغة النفي ؟

– تتجنب الإيحاء بالإجابة ؟

٦ – هل التسلسل منطقى؟

٧ – هل التعليمات واضحة ودقيقة ؟

٨ – هل الأسئلة المتتالية لا تؤثر على بعضها البعض ؟

٩ – هل المساحات مستخدمة بفاعلية مع وجود مساحات كافية بين :

– الأسئلة ؟

– الأسئلة ومساحة الإجابات ؟

١٠ – هل اختبرت الاستبانة على نفسي وعلى الآخرين ؟

اختبارات المعرفة :

عند بداية الدورة التدريبية ، ما لم يكن المتدربون ممن ليست لديهم أية خبرة سابقة بالمهنة أو الصناعة ، سيكون لدى كل واحد منهم بعض المعرفة. وإذا ما تم اختبار تلك المعرفة في هذه المرحلة المبكرة فإن ذلك يمكن المدرب من :

١ – تقدير المستوى العام للمجموعة ووضع مستوى التدريب وفقاً لذلك التقدير .

٢ – توفير المعلومات التى ستقارن باختبار لاحق لتحديد التغييرات التي حدثت .

الإجابة المفتوحة :

إن مدخل الاختبار المعروف أكثر من أى مدخل اخر هو مدخل أسئلة الاختبار الذى يضع السؤال لتحديد القدر من المعرفة التى يمتلكها الشخص. وتوضح الإجابة عن السؤال تلك المعرفة. ومن مشكلات هذا المدخل أن الإجابة التي يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة يجب تقديرها بل وحتى تفسيرها. وتحدد صيغة السؤال مدى عمومية الإجابة. والمثال لذلك يمكن أن يكون "قارن بأكثر عدد من الطرق بين كذا وكذا". وصياغة الأسئلة تتطلب مهارة كبيرة ومعرفة من قبل واضع الاختبار، وزمناً كافياً لإتمام التقدير والتفسير إذا كان المطلوب هو وضع اختبار شامل .

الخيار المزدوج :

من الممكن اختبار عنصر المعرفة بطرق لا تتطلب وقتاً كثيراً أو موارد بشرية كما هو الحال فى طريقة الاختبار التام. فواحدة من الطرق هى طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع قيد النظر وإعطاء خيارات للإجابة يتم اختيار واحدة من بينها. وقد تتكون

اختيارات الإجابة من "نعم" أو "لا" إذا لم يتطلب السؤال سوى ذلك أو من شبه جمل قصيرة. والمثال على هذه المداخل هو :

(احذف الإجابة غير المناسبة) :

هل تتوفر فى شركتك مراجعات سنوية للتقويم الوظيفى ؟ نعم /لا.

من جانب من تنتظر أن تتم مراجعة التقويم السنوي لعملك ؟ رئيسك / رئيس رئيسك .

هذا المدخل له ميزته الواضحة فى بساطته وسهولته، لا فى الإجابات فحسب، وإنما فى تقدير صحة الإجابات أيضاً. ولكن لا بد لهذه البساطة من أن تحد من المدخل إلى حد ما، إذ إن القدرة على التبسيط بصورة صحيحة تتطلب المعرفة الممتازة من قبل من يجيب عن السؤال، والقدرة على صياغة الأسئلة دون غموض من قبل من يجرى الاختبار. فمثلاً إذا كنت تقوم بالإجابة بنعم/لا على السؤال المطروح أعلاه، فكيف تفسر كلمة "تتوفر"؟

وميزة هذا المدخل هو أنه سهل التطبيق وسهل الفهم من قبل المتدرب بالإضافة إلى أنه سريع التشغيل . ويجب اختيار الأسئلة والأجوبة بعناية إذا كان المفروض أن تكون غير بديهية جداً وغير غامضة جداً. والمشكلة الرئيسية هى أنه نظراً لوجود خيار من إجابتين فقط فإن المتدربين قد يستسلمون لإغراء تخمين الإجابة وتكون فرصتهم للتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنسبة (٥٠٪) . وسيكون هناك تناقص فى هذا التأثير على أساس قوانين الاحتمال، ولكن مهما كان الأساس الإحصائى فإن صحة الاختبار قد تنقص في ذهن الشخص المختَبَر بالإضافة إلى المختبِر.

اختيار الصواب/الخطأ:

الخيار المماثل للخيار المزدوج والقابل لنفس احتمالات الخطأ هو اختيار الإجابة "صواب" "خطأ" والذى يطلب فيه من المتدرب أن يختار لعبارة ما أحد هذين الاختيارين مثل :

لا يسمح إلا لمشغل الآلة بالضغط على زر الإيقاف. صواب/ خطأ.

ورغم أن هذا الاختبار يبدو بسيطاً كما هى الحال فى اختبار نعم/لا ، إلا أنه صعب جداً فيما يتعلق بإنشائه وتطبيقه ؛ لأن معظم التعبيرات تتطلب تحديداً كبيراً

للتأكد من وضوحها. كما أن النقد قد يوجه إلى مداخل الإجابات "بنعم/لا" "صحيح/غير صحيح" أو الإجابات البديلة لأنها لا تعطى الأسباب.

هنالك عدد من القواعد التي يجب اتباعها في إنشاء اختبارات الخيار المزدوج وخيار "صحيح/غير صحيح" والعديد من هذه القواعد تنطبق على استبانات أخرى، وسبعة من القواعد الهامة هى :

يجب أن يتكون السؤال من سؤال واحد فقط وأن يكون ذلك السؤال واضحاً للقارئ حتى لا يحتار فى معناه، وإلا فإن الشخص الذى يختبر قد يرتبك. فالغرض هو اختبار معرفة الشخص وليست قدرته على تفسير الغموض .

يجب أن يكون أحد الأجوبة المعطاة في مدخل الإجابة البديلة صحيحاً كما يجب ألا يكون هنالك شك أو غموض حول صحته كجواب .

حافظ على قصر العبارات واستخدم لغة بسيطة إذ يزيد ذلك من احتمال وضوح السؤال للقارئ. فالأسئلة الطويلة والمعقدة تنزع إلى تقدير القدرة على فهم الأسئلة المكتوبة بدلاً من تقدير معرفة الموضوع .

قلل من استعمال صيغة النفي، لأن "لا" و "ليس" قد لا تلاحظان بسهولة عندما تتم قراءة السؤال تحت ظروف التوتر. وبقدر الإمكان حاول إنشاء العبارة بحيث يمكن كتابتها بالإيجاب . وإذا كان استخدام النفى أمر لا بد منه، يجب وضع خط تحت الكلمة النافية، وتجنب النفى المزدوج .

تجنب الكلمات التي توحي بالإجابة الصحيحة . فالعبارات التى تشتمل على كلمات مطلقة مثل "أبداً" و"دائماً" و"جميع" و"لاشيء" تنزع لأن تكون عبارات غير صحيحة، فى حين أن الكلمات المخففة للمعنى مثل"عادة" و"قد" و"أحياناً" تنزع لأن تأتي مع عبارات صحيحة .

بالرغم من النصيحة فى الفقرة (٥) أعلاه، تجنب استعمال الكلمات مثل "فى الغالب" و"معظم" و"بانتظام" و "أحياناً" والتى قد تعنى أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين وقد تتسبب فى الارتباك .

يجب أن تكون العبارة مقبولة بالقدر الكافى بحيث لا يتضح أنها غير صحيحة (إذا كانت كذلك) لكى يمكن التقليل من احتمال دفع المشارك فى الاختبار إلى التخمين .

الخيارات المتعددة :

واحدة من طرق تجنب بعض المشكلات المذكورة أعلاه هى توسيع سلسلة الأجوبة التى يتم الاختيار من بينها، وهذا المدخل غالباً ما يستعمل فى برامج التلفاز، وغالباً ما تتضمن قائمة الخيارات إجابة "سخيفة". والفرق بين مدخل الخيارات المتعددة ومدخل الخيار المزدوج هو أن ثلاث إجابات محتملة أو أكثر تضمن فى الخيارات المتعددة، وعادة ما تصل تلك الخيارات فى حدها الأقصى إلى خمسة، فمثلاً :

مقابلة مراجعة تقويم الأداء الوظيفى هى :

إلزامية .

طوعية لكل الموظفين حتى سن الستين .

طوعية بالنسبة لكل الموظفين .

ففى هذه الاستبانة يقوم من يجيب عن السؤال بالاختيار من بين الإجابات المطروحة إما بالتأشير على الإجابة المختارة أوبوضع دائرة حول رقمها، وكلما كان عدد الإجابات الاختيارية المقدمة أكبر، قلت فرصة الاختيار العشوائى للحصول على نقاط عالية كما هى الحال فى الخيار المزدوج. ولكن إنشاء مدخل الخيارات المتعددة أكثر صعوبة بكثير بسبب الحاجة إلى وضع مجموعة واسعة من الأجوبة الاختيارية غير الصحيحة .

والمثال أعلاه هو شكل من أشكال الخيارات المتعددة، ويمكن وصفه بأنه اختبار الإجابة غير المكتملة؛ لأن أصل الاختبار يكتمل بأحد الأجوبة، وهو "إن مقابلة مراجعة التقويم الوظيفى طوعية لكل الموظفين".

ومن البدائل طرح الأصل كسؤال بدلاً من كونه عبارة غير كاملة، وكمثال لذلك:

ماهى معدلات الضغط الموصى بها بالنسبة لإطار زوكات ٢٢٧ ؟

أ - ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .

ب -٣٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .

جـ- ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الأمامي و ٣٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الخلفي .

د - ٣٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الأمامي و ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الخلفي .

هـ - ٤٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .

وأحد الأشكال المختلفة الذي غالباً ما يستعمل لتحديد المواقف المبنية على المعرفة والخبرة بدلاً من الحصول على إجابات صحيحة هو الخيارات المتعددة التي يكون فيها لمجرى الاختبار إجابة مفضلة في ذهنه، ولا تكون الإجابات الأخرى خاطئة ولكنها أقل تفضيلاً من قبل مجرى الاختبار أو المنظمة أو البحث أو طرف آخر. ومثال على ذلك :

من الأفضل إجراء مقابلات الممارسة العملية مع :

أ- دراسة الحالات الواقعية .

ب- دراسة الحالات المبنية على أساس الواقع .

ج- دراسة حالات منشأة فقط لمن يجري المقابلة .

د- دراسة حالات منشأة فقط لمن تجري معه المقابلة .

وبديهي في اختبار مثل هذا أن على من يجرى الاختبار أن يوضح للمجيبين أنهم مطالبون بالإجابة الأحسن أو المفضلة .

وكما أن هناك قواعد لوضع أسئلة الخيار المزدوج وأسئلة اختبار "صحيح"،"غير صحيح"، هنالك قواعد محددة لمداخل الخيارات المتعددة هي :

١- تأكد من أن السؤال مصوغ بلغة بسيطة وسهلة يمكن فهمها فوراً دون الرجوع لخيارات الأجوبة المتعددة والاستدلال بها .

٢- حاول تجنب تكرار استعمال نفس الكلمات في الخيارات البديلة المختلفة. ضع أكبر قدر ممكن من الكلمات المشتركة في السؤال .

٣- تجنب استعمال صيغ النفي والنفي المزدوج، وهذه القاعدة مشتركة في وضع أسئلة أي مدخل، وإذا ما اضطررت لاستعمال النفي أكد على ذلك بطريقة ما، مثل وضع خط تحت الكلمة أو كتابتها بطريقة مميزة ... إلخ

٤- تأكد من أن الإجابة الصحيحة هي وحدها الصحيحة الممكنة، ولكن لا تجعل الخيارات الأخرى تبدو خاطئة بوضوح شديد .

٥- تجنب استعمال الإيحاء بالإجابة الصحيحة . والإيحاءات عادة تعطى بتكرار كلمات السؤال في الخيارات المتعددة، ويجعل صحة الإجابة الصحيحة واضحة من طريقة التعبير عنها، وبإعطاء تفاصيل أكثر في الإجابة الصحيحة .

٦- اجعل الخيارات الخاطئة محتملة الصحة بقدر الإمكان، واستعمل نفس اللغة في كل الخيارات الصحيح منها والخطأ، واجعل كل خيارات الإجابة بالطول نفسه .

٧- نوع بطريقة عشوائية موقع الإجابة الصحيحة في الأسئلة .

٨- اجعل كل سؤال مستقلاً عن الأسئلة الأخرى، إذ إن الربط الواضح بين الأسئلة قد يساعد في الإجابة عن سؤال آخر .

٩- ضع رقماً لكل سؤال ولكن استعمل الأحرف أمام كل خيار لتجنب الخلط مع الأرقام التي قد تظهر في الأجوبة .

* إذا كان "السؤال" في شكل سؤال ضع علامة استفهام عند نهايته ثم ضع نقطة في نهاية كل خيار، ولا تضع نقطة في النهاية إذا كانت الإجابة رقمية لتجنب الخلط مع الفاصلة العشرية .

* عندما يكون "السؤال" الرئيسي عبارة غير مكتملة يجب أن تنتهي الأجوبة البديلة بعلامة الترقيم المناسبة .

ورغم أن هذه القواعد تساعد في وضوح السؤال والخيارات فلا تصبح عبداً لها، شريطة ألا يؤدي ما تستعمله إلي الارتياك .

والأمثلة للمثالين الرئيسيين الاثنين الواردين في (٩) أعلاه هي :

١ – تذكر المعلومات الحقيقية يمكن قياسه على أحسن وجه من خلال :

أ – اختيار البنود الملائمة .

ب – بنود الخيارات المتعددة .

ج – بنود الإجابات القصيرة .

د – الأسئلة التي يجاب عنها بمقالات .

٢– ما العرف المستخدم من بين ما يلي في رسم ممر مشاة على خريطة مسح عسكرية؟

أ – خط مفرد متقطع .

ب – خطان متقطعان متوازيان .

ج – خط مكون من نقاط وشرطات .

د – خط غير متقطع .

الإجابة القصيرة :

هنالك تشابه في عدة جوانب بين اختبارات الخيار المزدوج والخيارات المتعددة، والاختبار الذي يتطلب ممن يجيب عن السؤال كتابة إجابة قصيرة بدلاً من اختيار إجابة واحدة من قائمة موجودة مع السؤال. وهذا المدخل أكثر صعوبة بالنسبة للمجيب عن السؤال الذي لا يبحث عن الإجابة فقط بل أيضاً عن الكلمات التي يصوغها بها. والمثال لذلك "الحد الأدنى لمسافة توقف السيارة التي تسير بمعدل ٤٠ ميلاً في الساعة في ظروف جافة هو ..."

من المحتمل أن يكون مدخل الإجابة القصيرة هذا هو الأكثر فاعلية في اختبارات المعرفة، إذا ما تركنا جانباً مدخل الاختبار الشامل- المدخل الذي يطلب من المجيب عن السؤال أن يبين معرفته أو افتقاره لها دون مساعدة الإجابات الاختيارية. كما أن هذا المدخل يتطلب قدراً كبيراً من العمل من جانب الشخص الذي يجرى الاختبار والذي يجب أن يضع الأسئلة بطريقة واضحة وغير غامضة .

والقواعد لوضع اختبار بهذا الشكل تشمل العديد من تلك الواردة فى الخيارات المزدوجة والمتعددة، وبالإضافة إلى ذلك :

١ - تأكد من أن السؤال يمكن أن يجاب عنه بإجابة قصيرة، رغم أن الإجابة الطويلة إذا ما كانت صحيحة لا ينبغى أن تنقص من صحة الإجابة .

٢ - استعمل سؤالاً مباشراً بصيغة مختصرة وواضحة قدر الإمكان .

٣ - لا تطلب سوى كلمات الإجابة. لا تقم بصياغة السؤال بحيث تحتاج الإجابة إلى استعمال كلمات غير ضرورية .

٤ - اجعل المساحة المخصصة للإجابة القصيرة المطلوبة تأتى فى نهاية السؤال ما أمكن ذلك أو فى نفس المكان فى كل الأسئلة. فتغيير مكان الإجابة يؤدى إلى البطء فى إكمال الاختبار ويمكن أن يربك القارئ .

٥ - حافظ على نفس طول المسافة بالنسبة لكل إجابة لتجنب الإيحاء بنوع الكلمة أو الكلمات .

٦ - تأكد من أن السؤال سيجاب عنه بطريقة صحيحة وبإجابة واحدة .

٧ - حيثما كانت الإجابة المطلوبة رقمية وضح الوحدات (ميل فى الساعة، ميل فى الجالون، قدم فى الثانية، إلخ...). ولكن الخطورة هى أن الوحدة قد توحى بالإجابة أو تنبه لها .

تقدير المهارات :

غالباً ما يكون تقدير المهارات الأولية أكثر صعوبة من اختبار المعرفة الصريح بالنسبة لمن يَختبِر ومن يُختبَر. فمعظمنا معتاد على اختبارات المعرفة المكتوبة، لكن القليلين منا قد تعرضوا إلى اختبار مهاراتهم. وينطبق هذا على وجه الخصوص فى حالة المهارات الأقل عملية .

واختبار المهارات العملية عند بدء الحدث التدريبى لكى يتم تقدير مستوى المهارات الأولية هو أمر صريح نسبياً. وقد تكون تلك المهارات هى القدرة على أداء عمل يدوى ، أو آخر يتطلب مهارات فنية، أو إكمال عمل كتابى له تركيبته (بنيته) المتعارف عليه، أو

الأداء الفني لعمل شفهي لا يتيح مجالاً للاجتهاد الشخصي. وقد تشتمل هذه المهارات على تشغيل آلة أوتوماتيكية، أو وضع آلة معقدة موضع التشغيل، أو تصحيح بيانات الدفاتر الحسابية، أو إصدار بيانات واضحة ودقيقة، إلخ... ومن الممكن وضع الاختبارات المحددة والمباشرة المتعلقة بالمهارات الضرورية ومراقبتها وتقديرها .

وعلى كل فالكثير من المهارات وبخاصة تلك التي على مستوى الإدارة، أكثر صعوبة بالنسبة لاختبارها وتقديرها، ولا بد أن يكون أي تقدير أولي بالضرورة أكثر ذاتية بكثير إذا لم تتم مراقبة الأفراد في موقع الحدث. وقد يقال إن أية محاولة لإثبات صحة العمل إذا ما اعتمدت على تقدير ذاتي فإن التقدير سيكون ذا قيمة ضئيلة . ولكن سبق أن ذكرنا أنه برغم أية صعوبات فإن من المفيد دائماً محاولة عمل التقدير بدلاً من عمل لا شيء، كذلك هنالك مداخل أخرى لإثبات صحة العمل، ورغم أنها هي أيضاً ذاتية إلا أنها قد تدعم التقدير الأولي .

والمدخل في مثل هذه الظروف هو أن يقوم المشاركون بملء استبانة بأنفسهم عند بداية الحدث التدريبي، وأن تكون الاستبانة متعلقة بمحتوى التدريب. وفي هذه الاستبانة يُطلب من الأفراد أن يقدروا وفقاً لمقياس معين مقدار الفاعلية التي يعتقدون أنها لديهم في عدد من الجوانب التي تضمنها الحدث التدريبي .

الاستبانات التي تقوم على الألفاظ المتباينة :

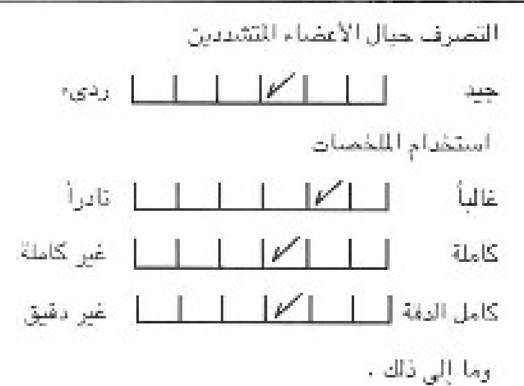
واحدى الاستبانات الشائعة مؤسسة على الألفاظ المتباينة، وفي استبانة من هذا النوع يطلب من المشاركين تقدير جوانب المهارات على مقياس بين نقيضين. فعلى سبيل المثال يمكن أن تشتمل الاستبانة لأشخاص يشاركون في دورة تدريبية لإدارة الاجتماعات على بنود مثل :

حائل مسائل إعداد الأجندة :

يتمتع بالمهارة				✓				لا يتمتع بالمهارة

مسائل إدارة الاجتماعات

جيد					✓			رديء



وما إلى ذلك .

يقوم كل فرد بملء استبانة من هذا النوع ويمكن الاستمرار في عمل الاستبانة حتى نهاية الدورة لتستعمل في التقدير سواء كان التقدير للمدرب أو للمتدرب. كما يمكن استعمال الاستبانة كذلك على الفور كأساس للنقاش لبدء فترة التدريب من خلال الكشف عن وجهات النظر المختلفة للمشاركين في دورة التدريب حول مستويات مهاراتهم .

وتتطلب طريقة التقدير القائمة على الألفاظ المتباينة أن يقوم الأفراد بعمل تقدير ذاتي لمهاراتهم مستخدمين أقسام المقياس التي تتراوح ما بين ثلاثة كحد أدنى إلى أكبر عدد من الأقسام التي يشعر المدرب أن المتدرب يستطيع أن يتعامل معها. والمقياس بستة أو سبعة أقسام هو المألوف تقريباً. وهو يضع علامة على المساحة في المقياس التي تمثل مستوى المتدرب حسب اعتقاده ، وفقاً للمكانين الموضوعين في كل من طرفي المقياس واللذين توجد الدرجات بينهما. وهناك نقاش كثير في دوائر استبانات المقاييس حول ما إذا كان من الأكثر فاعلية أن يكون عدد أقسام المقياس فردياً أم زوجياً. فإذا ما تم اختيار عدد فردي ، لنقل "٧" ، فسيكون هناك قسم في منتصف المقياس يعتبر في أحسن الحالات القسم "الوسط" وفي أسوأ الحالات يعتبر التقدير الذي يمكن اختياره دون اتخاذ قرار حقيقي . وأما التقسيم الزوجي ، لنقل "٦"، فهو يعني أن على المقوم أن يكون إيجابياً في التقدير عند ابتعاده من طرفي المقياس وأن يؤشر على قسم في أي من جانبي خط الوسط ليوضح إما "أكثر من مرضٍ" أو "أقل من مرضٍ" .

مقياس ثرستون :

ومن طرق تجنب مشكلات تخصيص مقياس عددى لوجهة نظر ذاتية استخدام مقياس ثرستون. وهذه الطريقة تطرح على الفرد عدداً من العبارات ذات الصلة بالحدث التدريبى وتتطلب إما الموافقة أو عدم الموافقة على كل عبارة. ومن أشكال هذا المدخل وهو الشكل الذى يفضله معظم الناس على ما يبدو هو الإتاحة للفرد ليوضح أنه موافق أو أن موافقته أكبر من عدم موافقته، أو أنه غير موافق أو أن عدم موافقته أكبر من موافقته، وهذا يؤدى إلى الاستغناء عن الحاجة للاختيار طرفى النقيض وهما الموافقة وعدم الموافقة فقط .

والاستبانة بهذا الشكل قد تتطلب إجابات في شكل م= موافق أو موافقتى ترجح على عدم موافقتى ، غ = غير موافق أو عدم موافقتى ترجح على موافقتى .

أولى مسؤوليات المديرة هى العناية بموظفيها .	غ	م
يجب أن تكون المديرة قادرة على أداء كل أعمال موظفيها .	غ	م
المديرة أقرب إلى موظفيها منها إلى مديرها.	غ	م

والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس أنه يمكن من تضمين بنود معينة تتطلب إجابات فى القائمة ، ونتيجة لذلك يمكن استعمال المقياس على نطاق واسع. ويجب على من يجرى الاختبار أن يكون مستعداً للاحظات المجموعة التى تملأ الاستبانة والتى قد تحاول أن تضفى المعقولية على أو تدافع عن إجاباتها وتقول :

يمكن وضع تفسيرات مختلفة لصياغة العبارة .

من الممكن ألا يكون موقفهم محدداً فيما يتعلق بالموافقة أو عدم الموافقة حتى عند أخذ التعريف الواسع لكل من "م" و "غ" بعين الاعتبار. فالاعتراض الاول يمكن أن يستخدم من قبل المدرب ليجعل المجموعة تناقش بالكامل ما يعنى السؤال بالنسبة لهم قبل الإجابة عنه. والاعتراض الثانى يمكن معالجته بالتركيز على أن المشاركين ليسوا مطالبين بالإجابة بأحد النقيضين فقط .

مقياس ليكرت :

والطريقة الاخرى للتصدى للاعتراض الثانى على مقياس ثرستون هى تقديم مجموعة من الإجابات أوسع تنوعاً. وعادة يقدم مقياس ليكيرت مجموعة من خمسة خيارات هى :

- أوافق بشدة .
- أوافق أكثر من أن أعارض .
- غير متأكد .
- أعارض أكثر من أن أوافق .
- أعارض بشدة .

والمثال لهذا المقياس هو :

استمع دائماً للتعليمات بإصغاء .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة
الاستماع أفضل من التكلم .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة
يستمع الناس دائماً إلى ما أقول .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة

وقد تثار الحجج نفسها التى أثيرت حول مقياس ثيرسون ضد هذا المقياس، ولكن فى هذه الحالة أيضاً يمكن أن يستعمل أى غموض في التقدير كبند للنقاش من قبل المجموعة. وفيما يتعلق بالاعتراض الثاني هنالك عدد أكبر من الخيارات. وقد يظل الخيار غير كاف، ولكن هنالك شك حول إمكانية أن يكون الأشخاص أكثر تحديداً حول عنصر ذاتى .

المقاييس المتدرجة :

هذا الشكل لا يتطوى على عبارات تتأرجح بين قطبين، المهارة الضرورية لوضع محتوى المقاييس المرتبة أكبر بكثير من المهارة اللازمة فى حالة المقاييس المستقطبة. المقاييس المرتبة مفيدة على وجه الخصوص فى تشجيع ظهور المواقف دون جعل هذا

الهدف واضحاً للمتدربين. وهذا المقياس خاصة قابل للإجابة عليه بطريقة صحيحة إذا ما قرأ المتدربون " الكتب الصحيحة ".

فى المقاييس المرتبة يطلب من المتدرب وضع عدد من العبارات حسب أولويتها أو أهميتها. فعلى سبيل المثال إذا اعتبرت إحدى العبارات هي الأكثر أهمية أو ضرورة فسترتب كرقم (١) . والاخرى التي تحدد بأن لها الأهمية التي تلى الأولى سترتب كرقم (٢) وهكذا... وبدون تاثيرات خارجية يجب أن تمثل الإجابات المرتبة وجهات نظر المتدرب في تلك المرحلة. وسيوضح ملء الاستبانة اللاحق بعد مقارنة الترتيب فى كلتا الحالتين إلى أى حد تغيرت وجهات نظر المتدربين أثناء الحدث التدريبي . (لاحظ أن أى تغير لا يحدث بالضرورة بسبب الحدث التدريبي . فقد يكون التغير مصادفة أو معتمداً على تاثيرات أخرى) .

ورغم أن نظام الترتيب يبدو مؤسساً على الرياضيات أكثر من نظام القطبين فإن الأول فى الحقيقة أكثر ذاتية. وقد تنشأ بعض المشكلات عندما يكون المتدرب غير قادر على فصل الترتيب. وهنالك حلان ممكنان لهذا المازق. فإذا ما كانت اثنتان من العبارات في قائمة تشتمل على عشر عبارات مطلوب ترتيبها لا يمكن الفصل بينهما فى الترتيب (٥) ، يمكن أن يعطى كلاهما الترتيب (٥) ويوضع الذى يليهما فى الترتيب (٧) (وليس ٦) . والبديل هو استعمال مدخل الترتيب الوسطي. ففى هذه الطريقة يعطى التعبيران الترتيب ٥.٥ ، وهى النقطة الوسط بين الرقمين (٥) و (٦) . وهذه الطريقة الأخيرة هى الأكثر منطقاية والمفيدة من الناحية الحسابية وخصوصاً إذا كان لابد من وضع أكثر من عبارتين في المرتبة نفسها. وفى حالة ثلاث عبارات توضع كل واحدة منها فى الترتيب (٥) حسب الطريقة الأولى وتوضع التى تليها فى الترتيب(٨). وفى المدخل الآخر فإن الثلاثة ستكون فى المرتبة (٦) وهى التى تتوسط الثلاثة. وبشكل عام فإن هذا لا يبدو ذا أهمية كبيرة، ولكن إذا ما تم تحليل الترتيب إحصائياً فإن من المحتمل أن تكون الطريقة الثانية أكثر فائدة .

ويمكن أن يكون المقياس المرتب النموذجي الذى يستعمل فى دورة تدريب على الإدارة مشابهاً للآتى :

اختبار المعرفة (١)

الأمور التالية هي من أوجه الإدارة الجيدة. قم بترتيبها حسب أهميتها بالنسبة لك أنت أيفى هذه المرحلة. قم بترتيبها وفقاً لما تشعر به فعلاً ، وليس وفقاً للترتيب الذى تعتقد أن المدرب يريده. ضع الرقم (١) مقابل العبارة التى تشعر بأنه الأكثر أهمية و (٢) مقابل التى تليها فى الاهمية وهكذا... رتب جميع البنود. إذا لم تستطع أن تقرر أى بند من بين اثنين يأتى أولاً. ضع الاثنين فى نفس الترتيب ثم ضع الذى يليهما فى ترتيبه العددي الحقيقي. فعلى سبيل المثال إذا وقع بندان فى خانة الترتيب (٥) فالاثنان يرتبان على أنهما ٥ ، ٥ ويرتب الذى يليهما فى الخانة "٧" وإذا ما وقع ثلاثة فى الترتيب "٥" يوضع الثلاثة فى الترتيب "٦" ويوضع الذى يليها فى الترتيب "٨".

البند	الترتيب
مساندة مرؤوسيه/ مرؤوسيها	
الولاء للمنظمة	
توجيه مرؤوسيه/ مرؤوسيها	
توفير فرص التدريب	
وهكذا...	

هذا النوع من الاستبانات له استعمالات عديدة جداً . فبالإضافة لتحديد آراء المتدربين الفردية عند عدة نقاط أثناء الحدث التدريبي، يمكن أن يستخدم أيضاً كأداة نشاط تدريب للمجموعة. ففى هذه الحالة يطلب من المتدربين كأفراد ترتيب العبارات، ثم تطالب المجموعة عن طريق النقاش والتأثير والتفاوض بالتوصل إلى ترتيب جماعي متفق عليه. ويمكن بواسطة النقاش مقارنة هذا الترتيب بالترتيب الأصلى الذى وضعه الأفراد. وقد يتطلب هذا النشاط مشاركة مهارات تبادل الآراء والتأثير والتفاوض والتعامل مع الاختلاف والصراع والتوصل إلى اتفاق بالإجماع وتقارير الاقلية وهكذا...

التقدير الذاتي للمواقف :

باستثناء اختبار تحديد المعرفة المحدد، فإن معظم مداخل التقدير التي وصفت حتى الآن تتطلب من المتدربين إعطاء تقدير لمهاراتهم. ولا بد أن يكون هذا التقدى بالضرورة ذاتياً، وقد تصل نسبة عدم دقته إلى ١٠٠بالمائة إذا كان من يملأ الاستبانة ذا خبرة قليلة فى التقدير الذاتي . ومن المحتمل أن يكون التقدير أكثر موضوعية إذا كانت الأسئلة تتعلق بمهارات محددة بدلاً من المواقف والمشاعر.

وإحدى طرق تقليل الذاتية هى تطبيق نفس الاستبانة لا على المتدرب فحسب وإنما على رئيسه أيضاً وإذا ما أمكن على مرؤوسى المتدرب كذلك. وقد يفترض أنه إذا ما تم الحصول على هذه التقديرات الإضافية فإن التقدير النهائى مجتمعاً يجب أن يكون مكتملاً. والأمر ليس بالضرورة كذلك لأسباب مختلفة. قد يكون تقدير رئيس العمل متحيزاً بسبب الحكم المبنى على القيم أو ببساطة لان الرئيس نادراً ما يرى المتدرب مما يجعل أراءه دون أية قيمة. ومن المرجح أن يكون المرؤوسون أحسن معرفة بالمتدرب، ولكن قد تكون قدرتهم على الحكم ضعيفة أو قد تكون مستويات المعرفة التي يؤسسون عليها تقديراتهم ضعيفة كذلك .

فى مثل هذه الحالة وخاصة فى الحالات التى نحاول فيها تقدير المواقف والمشاعرلا المهارات المحددة، فإن وجهات النظر الذاتية للمتدربين أنفسهم قد تكون أفضل ما نأمله. وعلى كل حال هنالك اختبارات محددة يمكن أن تقلل من الذاتية .

واستبانة التقدير الذاتي الأولى النموذجية الموضحة في الشكل البياني رقم (٦ ١) هى ما أستخدمه في التدريب الذى أقوم به فى مجال مهارات التعامل بين الأشخاص. إن أي وجهات نظر يعبر فيها المتدربون عن أنفسهم في هذا المجال لا بد أن تكون بالضرورة ذاتية بدرجة عالية. وستتم مناقشة الاستخدام اللاحق للاستبانة نفسها عند النظر فى تقييم النتيجة الفورى وعلى المدى الأطول .

والغرض من صيغة هذه الاستبانة هو توفير مستوى أساسي لمهارات ومواقف كل متدرب عند بداية التدريب أو قبل التدريب، إذ إن ملء الاستبانة عادة ما يتم قبل حضور المتدربين لدورة التدريب، وعلى المرء أن يفترض أن ملء الاستبانة يتم بأمانة

وباقصى درجات وعي الأفراد بمشاعرهم. وقد حاولت استعمال استبانات موازية مع رؤساء ومرؤوسي المتدربين ولكن جاءت نتائجها لا يعتمد عليها لما ذكر سابقاً من أسباب. ويستعمل سلم من عشر درجات لتشجيع من يملؤه على تقدير المستوى بأكبر قدر من الدقة أو على الأقل لجعله يفكر بشدة في الدرجة التي سيختارها، ولا يسمح المقياس بأي تقدير بمستوى "متوسط". ولهذا المقياس ميزة إضافية في مرحلة لاحقة إذ إنه يسمح بالتعبير عن أية تحركات على شكل زيادة او نقص بالنسبة المئوية.

ومهما كانت الطريقة المستعملة ومهما يكن المدخل ذاتياً، من الضروري الحصول على تقدير أولي حول مستوى المتدرب يكون شاملاً بقدر الإمكان. وبدون هذا التقدير فان أي إثبات لصحة العمل أو أي تقويم إضافيين يصبحان بلا معنى كبير.

الاسم	التاريخ

استبانة المهارات السلوكية	١ ٢ ٣ ٤

رجاء وضع علامة فى الفراغ المقابل لكل بند على المقياس من (١)إلى (١٠) بحيث تمثل الدرجة التي تعتبر أن مستوى مهارتك الحالى يمكن أن يستحقها ضمن مجموعة وكفرد من المجموعة .

الشكل البياني رقم (٦-١) استبانة التقدير الذاتي

عالٍ منخفض	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١- أتحكم في مقدار الحديث الذي أمارسه										
٢- أتحدث باختصار ودقة										
٣- أساند أفكار الآخرين										
٤- أبني الأفكار لدى الآخرين										
٥- أدرك سلوكي										
٦- أبادر بالمقترحات والأفكار										
٧- أشرح عدم اتفاقي مع وجهات نظر الآخرين										

٨- أتحكم في مقدار ما أدلي به من وجهات نظر	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
٩- أركز على شعور الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٠- أفكر قبل أن أتحدث	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١١- أتحكم في مقدار مقاطعة الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٢- أدرك سلوك الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٣- أسيطر على الميل للتفوق على الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٤- ألعب دوراً إيجابياً في المجموعة	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٥- أبرز آراء الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٦- أسيطر على حجم محاولتي للسيطرة على الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٧- أجعل الآخرين يستمعون لوجهة نظري	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٨- أتحمل الصمت	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
١٩- أبلغ الآخرين بمشاعري	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟
٢٠- أساعد الآخرين	∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟

أين تضع تقدير المستوى العام لمهاراتك في التعامل الشخصي مع الآخرين؟

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟_∟

الفصل السابع

التقديرات أثناء التدريب

إثبات صحة العمل والتقويم يتعلقان بتحديد التغير الذي يحدث بين الحالة القائمة قبل الحدث التدريبي والحالة التي يتم التوصل إليها بعد التدريب. لكن المدرب غالباً ما يحتاج أن يعرف أثناء التدريب مدى تأثير التدريب. وإذا لم تكن التغيرات المطلوبة قد بدأت في الحدوث فقد يكون من الضروري تعديل المدخل أو المادة فوراً. والقبول بالحاجة لتعديل التدريب والقدرة على عمل ذلك يعكسان مرونة كل من المدرب والحدث التدريبي ، وهذا في حد ذاته مقياس لإثبات صحة العمل .

ويمكن استعمال معظم اختبارات المعرفة والمهارات المباشرة الموصوفة سابقاً خلال هذه المرحلة المؤقتة ، إما كتكرار للاختبار الأصلي أو كاختبار مطور بشكل يرتبط بما حدث في الدورة التدريبية حتى حينه. ويمكن تطبيق الاختبارات بطريقة رسمية أو غير رسمية. وإذا ما استخدم المدخل الرسمي ، يتوقف ذلك على الحاجيات التي يراد تقديرها، يمكن وضع اختبار تحريري للمعرفة أو يمكن اختيار أحد النشاطات التطبيقية. وسيعطى تقدير إجابات اختبار المعرفة أو نتيجة الاختبار التطبيقي مؤشراً موضوعياً للتقدم في التعلم .

وبالطبع فإن الاختبار لا يحتاج أن يكون رسمياً أو حتى واضحاً. فتطور المعرفة من الممكن دائماً تقديره عن طريق الأسئلة الحذرة أثناء النقاش ، وإذ ما أتيحت الفرصة لكل المتدربين للإجابة عن أسئلة فإن إجاباتهم ستكشف مدى تعلمهم .

وكذلك فإن الاختبار المحدد المطلوب يمكن أن يكون جزءاً من نشاط تطبيقي وتتم مراقبة أدائه .

ويجب أن تلعب المراقبة دوراً هاماً في تقدير التعلم أثناء حدث تدريبي خاصة في التدريب على غير المهارات والمعرفة المحددة .

مراقبة النشاطات :

ستعتمد الطبيعة الدقيقة لطريقة المراقبة على نوع النشاط المعني، وإذا ما استعملت وسائل معينة على المراقبة فإنها أيضاً ستختلف باختلاف النشاط .

ويمارس التقدير بالمراقبة في أبسط أشكاله من قبل المدرب الذي يمتلك تصوراً للمستوى الذي يسعى المتدربون للوصول إليه. ومراقبة المدرب لما يحرزه المتدربون من تقدم في اتجاه ذلك المستوى تتيح تقديراً للإنجاز الذي يتم. ولا يجب إغفال أهمية مراقبة المدربين من ذوي الخبرة والمهارة ممن يستطيعون مقارنة مجموعة أو فرد مع متدربين سبق أن عملوا معهم. ولكن مهما كانت مهارة المدربين ومحاولاتهم جعل التقدير موضوعياً إلى أقصى درجة ممكنة، فهناك دائماً خطورة وجود قدر كبير من الذاتية. ويمكن التقليل من مستوى الذاتية إذا استعمل شكل كمي أو موضوعي من المراقبة .

وإذا ما كانت المراقبة من جانب فرد مثار اتهامات بالذاتية يمكن التقليل من هذه المشكلات بأن يقوم أكثر من شخص واحد بالمراقبة، وباستعمال المراقبات المتعددة كأساس للتقدير. ويمكن إحراز هذا المدخل باستخدام عدد من المدربين، ولكن يندر أن يحظى أي حدث تدريبي بهذا الترف. وبدلاً من ذلك إذا ما كان التدريب ينطوي على أنشطة تدريبية جماعية فإن المجموعة نفسها يمكنها أن توفر الملاحظات المتعددة. إلا أننا ما لم نكن نتعامل مع مجموعة ذات خبرة عالية ومتقدمة فحتى التقديرات المتعددة لن تعوض النقص في مهارات المراقبة .

وفي أبسط الحالات فإن المجموعة التي تؤدي النشاط ستكون كذلك هي المراقبة له كما ستكون مسؤولة عن تحليل أداء المجموعة. وهذا المدخل مشحون بالكثير من الصعوبات ورغم استعماله الواسع لتدريب المجموعة كي تكون أكثر وعياً بنشاطاتها فإن قيمته كمدخل للتقدير أقل. وإذا كانت المجموعة تشارك بنشاط في عمل جماعي فمن الممكن إما تبسيط العمل وإما تبسيط المراقبة بسبب الازدواجية فيما هو مطلوب من الأفراد. ويمكننا ملاحظة مثال موازٍ لذلك الأثر في قائد أو رئيس لمجموعة حقيقية يكتشف أنه بسبب اشتراكه في العمل الذي تنجزه المجموعة فإن قدرته على إدارة المجموعة تقل .

ويمكن سحب بعض أعضاء المجموعة ليصبحوا مراقبين وهذا المدخل يؤدى فى كثير من الأحيان إلى زيادة قيمة الملاحظات. ففي المدخل المعروف باسم "مدخل حوض السمك" يتم اختيار ستة أعضاء من مجموعة من اثني عشر عضواً ليقوموا بالمراقبة، في حين يطلب من الستة المتبقين أداء عمل ما. وفائدة هذه الطريقة أن المراقبين سيركزون على المراقبة، بينما يركز المشاركون على أداء العمل .

وبعد الحدث التدريبي يمكن تقدير أداء العمل بواسطة الجمع بين وجهات نظر المتدربين والمراقبين والمدرب إذا كان إشراكه ضرورياً. والاختلافات فى التسلسل ممكنة، ومن المرغوب فيه أحياناً استخدام مداخل مختلفة في المراحل المختلفة لكل دورة تدريب. فمثلاً يمكن أن يطلب من المشاركين إبداء ملاحظاتهم حول كيفية تقديرهم لأدائهم قبل السماح للمراقبين بإبداء وجهات نظرهم. وفى النهاية يستطيع المدرب ملء أية فجوات وقد يحكم بشأن أية اختلافات ويعقب على الجوانب الإيجابية في النشاط، إذ إنه يكاد يكون من المؤكد أن ملاحظات الآخرين ستركز على الجوانب الأقل إيجابية. وكبديل لذلك يمكن عكس تسلسل المشاركين والمراقبين بإعطاء المراقبين الفرصة الأولى لإبداء الملاحظات. وتكاد تكون هنالك قاعدة واحدة لا تتغير وهى : يجب ألا يكون المدرب هو أول من يبدى الملاحظات . فبناءً على قوة مركز المدرب فإن وجهات نظره قد تفسد وجهات نظر الآخرين، أو قد تكون للآخرين ردود فعل مضادة لوجهات نظر المدرب ومن ثم يحدث تضارب .

وستحدد مهارة وخبرة المراقبين قيمة التقدير بالملاحظة. وحتى فى حالة قلة خبرة المراقبين فمن الممكن تحسين وضعه من الوضع باستعمال أدلة للمراقبة أو مفكرات ستركز انتباه المراقب علي الأقل على الجوانب التي تتطلب معلومات. والعديد من أدلة مراقبة المجموعة يعتمد علي مدخل التعلم المتمركز على العمل الذى يتناول الاحتياجات والإجراءات المرتبطة بالعمل والمجموعة والفرد.

ويوضح الشكل البيانى رقم (٧-١) نموذجاً لمفكرة وضعت للمراقبين الذى يراقبون عملية اتخاذ القرار تقوم بها مجموعة ما .

مراقبة قائد مجموعة :

راقب القائد عن كثب في أثناء النشاط ودوّن ملاحظات قصيرة حول أي وقائع هامة تتعلق برؤوس المواضيع أدناه :

هل قام قائد المجموعة :

بالنسبة للعمل :

بإنجاز العمل ؟

وما مدى نجاحه ؟

بتحليل المشكلة وتعريفها بالعمل وفق خطة ؟

باختبار الأفكار والمقترحات والحلول ؟

بالاستخدام الأفضل للموارد ؟

باستعمال كل المعلومات المتوفرة أو التي يمكن الحصول عليها ؟

بالنسبة للمجموعة :

بإعطاء المجموعة فكرة حول العمل بصورة فعالة ؟

بالتوصل إلى اتفاق حول الأهداف ؟

بالاتفاق على عملية المجموعة : توقيتها ومقاييسها وإجراءات اتخاذ القرار ؟

بتلخيص التقدم ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟ ومدى جودته ؟

بتشجيع المجموعة لتعمل معاً ؟

بضبط المجموعة ؟

بإبقاء المجموعة على المسار الصحيح ؟

بإشراك جميع الأعضاء ؟

بالنسبة للفرد:

بإعطاء كل فرد عملاً ليؤديه ؟

بالتأكد من فهم كل فرد العمل والمهمة ؟

بالتحقق من المهارات والمعرفة الخاصة ؟

بالتأكد من تقدم كل فرد ؟

بإشراك كل فرد حسب الضرورة ؟

بتجاهل أي شخص ؟

بإزعاج أي شخص بصورة واضحة ؟

الشكل رقم (٧-١) : تحليل الأنشطة

بالنسبة للبنية :

كيف بدأت المقابلة ؟

هل اتبع مجرى المقابلة بنية ما ؟

هل تم شرح البنية لمن أجريت معه المقابلة ؟

كيف أنهيت المقابلة ؟

هل كان مجرى المقابلة مدركاً لرد فعل من أجريت معه المقابلة ؟

إذا كان الأمر كذلك فكيف تم تحقيقه ؟

بالنسبة للسلوك :

ما هي السرعة التى حصلت بها الألفة ؟

هل كان يتم تشجيع من أجريت معه المقابلة للحديث ؟

إلى أى مدى كان مجرى المقابلة توجيهياً فى موقفه ؟

هل كان يبدو على مجرى المقابلة بأنه يستمع ؟

هل كان يبدو الاهتمام على مجرى المقابلة ؟

عموماً :

ما هي أفضل ثلاثة جوانب للمقابلة؟

ما هي أسوأ ثلاثة جوانب للمقابلة؟

ما هو التقرير الذى تعطيه المقابلة بشكل إجمالي؟

الشكل البيانى رقم (٧-٢) : نموذج مراقبة المقابلة

ومن الممكن تعديل هذا النمط من المفكرة الخاصة بالمراقبة بطرق كثيرة لتناسب النشاط ومتطلباته . فإذا كان النشاط متمركزاً على الدور الفعال لرئيس أو قائد اجتماع فإن بنود المراقبة ستكون ذات علاقة بهذا الدور، مثل :

ما هو القدر الذى أشرك به الأعضاء ؟

ما مدى فاعلية إشراك الأعضاء ؟

ما هو قدر مشاركة الأعضاء فى اتخاذ القرار؟

ما هو قدر استعمال الملخصات ؟

وما إلى ذلك ...

ويمكن استعمال مداخل مشابهة في مراقبة التفاعلات أو المقابلات بين شخصين (دون وجود شخص اخر). ويوضح الشكل البياني رقم (٧-٢) مفكرة يمكن استعمالها لمراقبة ممارسة مقابلة ولكن يمكن بالطبع إدخال بعض التعديلات لتتناسب مع أنواع أخرى من التفاعل .

وبالطريقة نفسها التي اكتشفنا بها أن التقارير قد تختلف عند تقدير أداء المجموعات، يمكن تطبيق الاختلافات على تقدير ممارسة مقابلة .

فالمدخل الشائع الاستعمال بعد ممارسة مقابلة ما هو الطلب من مجرى المقابلة أن يدلي هو بملاحظاته حول أدائه أولاً. وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى إبراز معظم نقاط التعلم والتي من الممكن تأكيدها من قبل المراقب الذي يلي مجرى المعاينة في تقديم تقريره . وقد يتمكن المراقب من تقليل النقد الذاتي لبعض الجوانب، الصادر عن مجرى المقابلة وإدخال بعض الجوانب الإيجابية. ثم يمكن الطلب ممن أجريت معه المقابلة للتعقيب من وجهة نظر الطرف المتلقي في المقابلة، وهي وجهة نظر هامة جداً في أية مقابلة .

وأخيراً إذا تبقى أي شيء ليقال ، يمكن للمدرب أن يشارك. وربما يتمثل دور المدرب في تلخيص الملاحظات وتوضيحها وإضافة أي جوانب لم تذكر، والتي لها من الأهمية ما يكفي لتبرير التعليق عليها .

وإذا كان هناك عدد من ممارسات المقابلات فإن ملاحظات المراقب ومجرى المقابلة ومن تجرى معه المقابلة قد تحدث في أي شكل يجمع بين الثلاثة شريطة أن يكون المدرب دائماً آخر المشاركين، فيما عدا مساعدة المقدرين في تقديم ملاحظاتهم .

الوسائل المعينة للمراقبة :

إن استخدام المشاركين أنفسهم في معظم الحالات مع إضافة مراقبين أو بدون ذلك أفضل من أشكال المراقبة الأخرى ما دام هؤلاء المشاركون :

- يتعلمون كيف يحللون حدثاً تدريبياً من خلال العمل المضني في التدريب الذين يقومون هم به .

- يكتسبون الممارسة بإعطاء التغذية الراجعة لأنفسهم وللآخرين .
- يتعلمون كيف يستخدمون مورداً تحليلياً متوفراً لهم بصورة دائمة ألا وهو "أنفسهم" .

ولكن من الضروري أحيانا دعم المعلومات الموفرة بالمراقبة، وقد أتاحت لنا التقنية الحديثة مدخلين يمكننا استعمالهما لدعم الطرق الأكثر تقليدية أو استبدالها ، وهما :

١- المعدات السمعية :

إن أبسط طرق استخدام الأجهزة في المراقبة هو استعمال جهاز التسجيل. فهذا الجهاز يستطيع تسجيل الحدث ليعاد الاستماع له فيما بعد حين يمكن تحديد بعض الوقائع الحاسمة أو حين يمكن التأكد مع الشخص المشارك من استخدام خاص للكلمات أو لنبرة الصوت. ففي أثناء تسجيل الحدث يقوم المدرب أو المراقبون الآخرون بالانتباه لتحديد الوقائع التي تحتاج التعليق عليها وبملاحظة موقع ذلك على شريط التسجيل .

والتسجيل على أجهزة الاستماع عادة ما يكون أكثر فعالية في مواقف تدريب شخص واحد من قبل شخص واحد آخر وليس عند تسجيل حدث تدريب لمجموعة. فأجهزة التسجيل ومكبرات الصوت يجب ألا تكون ظاهرة أو مثيرة للانتباه، ونتيجة لذلك فإن جودة صوت المجموعة قد تكون أقل وخاصة عندما يحتدم النشاط. وقد تتفاوت مستويات أصوات المشاركين من أصوات غير طبيعية من جهة وغياب للصوت من الجهة الأخرى، إلا إذا كانت مكبرات الصوت والأجهزة عالية الحساسية والتجاوب أو إذا وجد مشغل أجهزة لضبط الصوت والمحافظة على توازنه .

٢- المعدات البصرية :

لأجهزة الفيديو استعمالات أكثر من الأجهزة السمعية وذلك لأن أجهزة الفيديو تشتمل على معدات سمعية وبصرية. وهناك مدخلان ممكنان هما: استخدامها كوسيلة بصرية فقط، أو الحصول على تسجيل دائم .

إن إحدى المشاكل الرئيسية التي تواجه المراقبة، كما يدرك من يراقبون نشاط الطيور في بيئتها الطبيعية، هي وجود المراقبين شخصياً. هذا الوجود قد يؤثر على أداء

المتدربين الذين يمارسون تفاعلاً أو عملاً ما. وإذا ما أزلنا هذا التشتت الناتج من المراقبة بإبعاد المراقبين فإننا كذلك نبعد وسيلة إعطاء تغذية راجعة خاصة بالمراقبة .

ولكن إذا أبعدنا المراقبين إلى غرفة أخرى واستبدلناهم بكاميرا تلفازية موصلة بجهاز استقبال في غرفة المراقبة، نكون قد حللنا هذه المشكلة بعض الشيء. فالمراقبون يستطيعون رؤية وسماع كل شيء يحدث، ولكن لا أحد يراهم أو يسمعهم. وهذا الحل نموذجي من الناحية النظرية ولكننا للأسف نكون قد أدخلنا عامل إفساد آخر هو الكاميرا. فالمشاركون مدركون لوجود الكاميرا وهنالك خطورة الإفراط في الفعل أو رد الفعل بسبب ذلك. وفي الممارسة ينفعلون عادة في البداية ولكن بعد فترة يصبحون أقل وعياً لوجود الكاميرا وطبيعيين بصورة متزايدة كلما تقدم الحدث التدريبي أو الدورة. ويجب الانتباه إلي إمكانية حدوث ذلك وأخذ تأثيراته في الاعتبار عند التقويم. وفيما بعد يمكن أن يلتقي المراقبون والمشاركون معاً بالطريقة التقليدية لمناقشة ما حدث .

ومن الإضافات المفيدة للأجهزة الأساسية والتي ستساعد في النقاش بعد الحدث التدريبي جهاز تسجيل الفيديو والذي يستخدم بنفس طريقة مسجل الصوت، ولكن له استخدامات أوسع وأكبر أثراً وذلك لأن في مقدور المشاركين رؤية أنفسهم .

والقدرة على أن يرى الشخص نفسه من خلال الفيديو لها محاسنها ومساوئها. فبعض الأشخاص قد تسحرهم مشاهدة أشخاصهم للحد الذي يعيق رؤيتهم واستماعهم لما يفعلون. كما أن من مساوئ التسجيل بالفيديو ومسجل الصوت أن التغذية الراجعة من استخدام هذا التسجيل تأخذ وقتاً أكثر مما لو لم يتم استخدامه. ولكن لا بد من استخدامه. وقد يكون هنالك رد فعل سلبي من قبل المتدربين إذا استعمل التلفاز ولم تتح لهم الفرصة لمشاهدة النتيجة .

وكما هي الحال في استخدام جهاز التسجيل فإن التسجيل بالفيديو أكثر فاعلية حين يتعلق الأمر بحدث بين شخصين فقط، أو مجموعات صغيرة جداً لنفس الأسباب ، وهي قيود الصوت والرؤية. وبديهي أنه يمكن التسجيل لمجموعة أكبر إذا ما كان هنالك مخرج مزود بثلاث كاميرات أو أكثر لتصوير المجموعة كلها أو أجزاء مختلفة منها. ويمكن الحصول على حل وسط باستعمال كاميرتين مثبتتين مع قيام المدرب بتشغيل

جهاز تحويل بصري، ولكن المدرب لا يستطيع عمل أشياء كثيرة أخرى أثناء قيامه بهذا العمل .

ومن الممكن أحياناً التقليل من مشكلة الزمن بإتاحة المجال للمشاركين لأن يشاهدوا التسجيل في وقتهم الخاص أو عندما يمكن إعفاؤهم من ممارسة نشاط ما. وكمثال فقد قمت أثناء دورة تقديم ذاتي بتسجيل تقديم أحد الأفراد واستخدمت التسجيل بحد أدنى في تقويم تغذية الراجعة مباشرة بعد الحدث. كما استعملت أيضا كل المادة المسجلة ولكن عندما كان ذلك يحدث لم يشارك المقدم في تقديم الشخص الذي تلاه، فقد كانوا يجلسون في مكان آخر يشاهدون تقديماتهم من خلال الفيديو (أو أقصى ما يمكنهم احتماله منه). وبهذه الطريقة يمكن استخدام التسجيل بالفيديو، ولكن لا يستهلك سوى وقت إضافي قليل، ومن الممكن استخدام مدخل مماثل في تسجيل دورات التدريب على المقابلات والمفاوضات ودورات التدريب على المبيعات والتسويق وإدارة الاجتماعات .

تحليل السلوك :

تحاول مداخل المراقبة العامة باستخدام وسائل مساعدة أو بدونها التقليل من الطبيعة الذاتية للمراقبة والتقدير. وتحاول مداخل أخرى التقليل من الذاتية إلى أبعد من ذلك، وتحليل السلوك الذي ذكر سابقاً هو أداة ناجحة من تلك الأدوات. ويتراوح استعماله من التحليل والتغذية الراجعة لتفاعل بين شخصين من خلال المراقبة والتحليل والتغذية الراجعة الخاصة بمهارات الرئيس وأساليبه وسلوكه، إلى مراقبة عملية مجموعة بأكملها وتقدمها .

والتغذية الراجعة والمناقشة المتعلقتان بالمراقبات قد تختلفان وفقاً للنشاط الذي تتم مراقبته . ففي معظم أساليب المراقبة والتغذية الراجعة من الشائع والمتوقع بالتأكيد أن تناقش نتائج المقابلة مباشرة عقب التفاعل. كما أن مراقبة عملية خاصة بمجموعة اتخاذ قرارات أو بنشاط تفاوضي أو بمهارات الرئاسة تحتاج أيضاً النظر فيها فوراً بعد الحدث. ولكن إذا ما كنا ننظر على سبيل المثال إلى تطور المهارات السلوكية فقد يكون من الخطورة النظر على الفور إلى حدث واحد بصفة مستقلة .

فكلما احتجت لمراقبة وتحليل المهارات السلوكية لمجموعة أقوم بتأخير نشر النتائج أطول فترة ممكنة كما أقوم بالتأكيد بمقاومة الميل إلى توضيحها بعد النشاط الأول. فسلوك الأشخاص يختلف بدرجة كبيرة من حدث إلى آخر لأسباب كثيرة. فقد لا يجذبهم نشاط ما، وقد لا يعرفون شيئاً عن موضوع النشاط، وقد يكون لوقت إجراء النشاط تأثير عليهم، وهكذا ... ولذلك فإن نشر مراقبة السلوك بعد أى نشاط قد يعطى صورة خاطئة إجمالاً رغم أنه قد يكون دقيقاً بالنسبة لذلك الحدث المعزول . ويمكن التوصل إلى نمط سلوكى أو لمحة شخصية أكثر واقعية من خلال عدد من النشاطات، وذلك على الرغم من أن النظر إلى الاختلافات من نشاط إلى آخر يبقى ضرورياً .

وفي دورات المهارات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص والتى أهتم بها فإننى أقدم التغذية الراجعة المتعلقة ببيانات المراقبة الراجعة إلى المشاركين فى نهاية اليوم الثالث حيث يكونون وقتها قد أدوا سبعة نشاطات سلوكية أو أكثر، كما يكونون على استعداد للنظر إلى البيانات فى ضوء أى تغيير سلوكى ضرورى. والشكل البيانى رقم (٧-٣) يوضح مثالاً نموذجياً لورقة التغذية الراجعة التى تعطى لمحة عن فرد مشارك فى دورة تفاعل للمهارات. فالصفوف الأفقية تمثل الأصناف السلوكية التى تمت مراقبة الفرد من خلالها . وتستعمل الأعمدة لكل نشاط تمت مراقبته وتدون عدد المشاركات، والمشاركات المتعلقة بالصنف ذى الصلة والعدد الأولى للمشاركات معطى على شكل نسبة مئوية. ويتم جمع عدد المشاركات فى كل نشاط ثم مقارنته بمجموع مشاركات المجموعة المعطى على شكل مجموع أولى وأيضاً على شكل متوسط افتراضى للمجموعة. ويتم جمع المشاركات في كل صنف ويستخرج المتوسط ويدخل فى العمود الرأسى الأخير للتوصل إلى نمط عام أو لمحة عامة لكل صنف سلوكى .

وفى الأحوال الطبيعية يقوم الأفراد عند هذه المرحلة من دورة مهارات التفاعل باتخاذ قرارات مبنية على هذه التغذية الراجعة تتعلق بأى تعديلات سلوكية قد تكون ضرورية. وعندما يتم تشغيل هذه الخطط يمكن رصدها عن طريق التحليل المستمر واستخلاص لمحة "ما بعد التعديل" .

الشكل رقم (٧-٣) : نموذج لورقة التغذية الراجعة

النشاط / الفئة	أ	ب	جـ	د	هـ	و	المتوسط
الفرض	٢ / ٪٢	٦ / ٪١١			٢ / ٪١٦	١ / ٪٣	٢ / ٪٥
الاقتراح		١ / ٪٢					
البناء		١ / ٢					
السعي نحو الأفكار		١ / ٢					
طلب المعلومات	١٤ / ٪١٤	٩ / ١٧	٣ / ٪١٠	١ / ٪٣	٤ / ٪٢٩	١ / ٪٢	٥ / ٪١١
اختبار الفهم	٢ / ٢	١ / ٢					
إعطاء المعلومات	٤٢ / ٤٢	٢٣ / ٤٣	١٩ / ٪٦٢	٢٤ / ٪٧٧	٢٧ / ٧	١٦ / ٤٣	٢٣ / ٥٠
الرفض مع إبداء الأسباب	١١ / ١١					١ / ٣	٢ / ٥
التلخيص							–
المساندة	٥ / ٥	٣ / ٦	١ / ٢	١ / ٣	١ / ٥		٢ / ٥
الانفتاح	١ / ١						
الرفض	١ / ١					١ / ٢	– / –
الهجوم						٢ / ٥	– / –
الاعتراض	٩ / ٩	٢ / ٤	٧ / ٢٢	١ / ٢	٢ / ١٦	٧ / ١٩	٤ / ٩
التوصل إلى قرار	١ / ١					٢ / ٥	١ / ٢
عدم التوصل إلى الهدف	١٢ / ١٢	٦ / ١١		٤ / ١٢	١ / ٥	٦ / ١٦	٥ / ١١
الفرد / المجموعة — متوسط المجموعة	١٠١ / ٣٩٦ (٥٩)	٥٣ / ٢٥٠ (٢٦)	٢٠ / ٣٩٠ (٥٦)	٣١ / ٢٤٩ (٢٥)	١٩ / ١٤٥ (٣١)	٣٧ / ٢٨٩ (٤١)	٤٤

مراجعات الدورة :

بالإضافة إلي فحص تقدم الأفراد يمكن رصد تقدم الدورة ومواقف المشاركين بغرض تعديل المادة والمدخل إذا كان ذلك ضرورياً .

وغالباً ما تجرى هذه المراقبة من خلال مراجعة عند انتهاء أحداث كل يوم. وتوجه للمشاركين أسئلة مثل :

ماذا تعلمت اليوم ؟

ما الذي ساعد في التعلم ؟

هل هنالك شيء أعاق تعلمك اليوم ؟

إذا كان الأمر كذلك، كيف حدث ذلك ؟

هل كان هنالك شيء كنت تفضل أن :

* يخصص له وقت أكثر ؟

* يخصص له وقت أقل ؟

* يحذف؟

ويطلب من المشاركين ملء ورقة مراجعة تشتمل علي هذه الأسئلة وتتاح لهم فترة عشر دقائق لهذا الغرض في نهاية كل يوم . وتعطي أوراق المراجعة للمدرب الذي يقوم بتلخيص المعلومات وتحليلها قبل صباح اليوم التالي . وتستعمل المعلومات أولاً كأساس للنقاش في بداية اليوم التالي . وفي كثير من الأحيان يتمخض عن ذلك أكثر من مجرد نقاش بسيط، لأنه إذا ما عكست أوراق المراجعة رغبة مشتركة لقضاء زمن أطول في موضوع معين (ربما لان ذلك الموضوع لم يتم قبوله أو فهمه بصورة كاملة)، يجب علي المدرب أن يأخذ تلك البيانات في الاعتبار. ومن الممكن تعليق سير الدورة في طريقها الطبيعي حتي يمكن تخصيص بعض الوقت لعلاج الإخفاق أو الحذف. وإذا لم يتم عمل ذلك فإن الدورة لن تسير بفاعلية .

ويمكن استعمال مراجعة يومية بسيطة وفعالة دون الحاجة إلى بيان مكتوب في نهاية التدريب اليومي . ففي بداية كل يوم تدريب يمكن أن يطلب من المشاركين في الدورة أن يحدد كل واحد منهم ثلاث كلمات تعكس مشاعره أو وجهة نظره حول اليوم السابق وما تم فيه من نشاطات تدريبية. ويتم كتابة كلمات كل مشارك على ورقة تثبت على جدار غرفة التدريب. وتقدم الكلمات للمجموعة للاعتراض عليها أو توضيحها مما قد يؤدي إلى نقاش حيوي . واعتماداً على الكلمات وما ينشأ من النقاش يستطيع المدرب اتخاذ أي إجراء ضروري لتمديد النقاش أو متابعة ما أثير من أوجه إذا ما حددت مراجعة الكلمات الثلاث جوانب تتطلب مزيداً من الإجراءات .

وترتبط نتائج هذا النوع من المراجعة بعدة طرق بنوعية التدريب. والمدخل أكثر صلة، ولكن ليس بصورة كاملة، بالتدريب على العلاقات الإنسانية بشكل ما ، كالمبيعات والتفاوض وإجراء المقابلات والتفاعلات وهلم جراً...

وقد استعملت هذه الطريقة في بداية كل يوم في دورة تشكيل فريق. وفي إحدى المرات استمر النقاش الناتج عن كتابة كلمات المجموعة خلال ما تبقى من ساعات الصباح ونتج عنه تغذية راجعة مفصلة داخل المجموعة. ولكن الطريقة مفيدة بنفس القدر للمدرب الذي يقوم بتدريب ذي طبيعة ميكانيكية أكبر، إذ إن ذلك سيعطيه تغذية راجعة باستمرار حول مواقف المجموعة نحو التدريب المقدم وشيئاً من قياس ما أحرز من فهم. فعلى سبيل المثال إذا وردت كلمة "مشوش" عدة مرات في صباح يوم ما، تكون هناك مؤشرات واضحة على أن المدرب يواجه مشكلة تتطلب الحل .

تقديرات الجلسات :

من الضروري أحياناً أن يكون المدرب قادراً على تقويم سير الحدث التدريبي بطريقة أكثر رسمية من استعمال المراجعة اليومية أو مدخل الكلمات الثلاث. ويمكن عمل ذلك إما على أساس كل جلسة وإما على أساس يومي، وعلى الرغم من الحصول على بعض الفوائد من هذه التغذية الراجعة "الفورية" فلابد من إدراك المخاطر الممكنة الحدوث. فالخطر الرئيسي هو أن الجلسة قد يتم تقويمها مثلاً في حد ذاتها. وهذه ليست مشكلة مادامت الجلسة مستقلة في ذاتها، ضمن الدورة التدريبية ولا تعتمد على

أي جلسات أو نشاطات أخرى . وهذه ليست دائماً هي الحالة ، والطبيعي أكثر هو أن يتم الربط بين سلسلة من الجلسات والنشاطات وألا تكون قائمة بحد ذاتها . وإذا كانت الجلسات مرتبطة بعضها ببعض وتم عمل التقييم بعد كل جلسة فإن وجهات النظر ستتم بشكل منعزل ويمكن أن تعطي صورة خاطئة تماماً. والخطر يقل عندما يتم عمل التقييم في نهاية اليوم، إذ إن من المحتمل إكمال السلسلة المتصلة أثناء تلك الفترة. ولكن فإن نفس المشكلات المتعلقة بالجلسات المفردة قد تحدث إذا لم تكتمل سلسلة الجلسات إلا جزئياً في نهاية اليوم . وفي مثل هذه الظروف من المحتمل أن تكون الفعالية أكبر إذا تأجل التقويم حتى الانتهاء من سلسلة الجلسات بغض النظر عن الوقت الذي يحدث فيه ذلك .

وبالطبع يجب أن يقرر المدرب مسبقاً ما هي التغذية الراجعة المطلوبة والأهم من ذلك سبب الحاجة الداعية إليها؟ وكلمة "سبب" هذه غالباً ما يتم تجاهلها. وليس هناك مغزى كبير في جمع المعلومات لمجرد جمعها فقط. فإذا ما كشفت التقديرات عن وجود خطأ ما فإن المدربين سيواجهون خطر فقدانهم لمصداقيتهم إذا لم يفعلوا شيئاً تجاه ذلك. وقد لا يتوفر لهم الوقت لمعالجة أي مشكلات، وإذا كان الأمر كذلك يجب عدم توجيه الأسئلة .

هناك مدخلان متوفران لإثبات صحة عمل الجلسات، والأكثر شيوعاً منهما لايتضمن أكثر بكثير من قائمة تطلب التأشير بعلامة (✓). ولهذا المدخل عدد من المزايا لأنه :

يمكن ملؤه بطريقة سريعة جداً إذا كان الوقت المتاح محدوداً .

من الممكن تحليله حسابياً عن طريق إجراء حسابات مختلفة على مجموع النقاط المتوسطات ،النسب المئوية ، المجاميع المقارنة ، وهكذا...

إذا تركنا جانباً صياغة الأسئلة لا توجد أشياء كثيرة معقدة مطلوب القيام بها .

يمكن عمل استبانة لملئها بعد كل جلسة، أو بعد مجموعة جلسات، أو كأداة لمراجعة في منتصف الدورة، أو مراجعة عند نهاية الدورة، أو كاستبانة للتقويم الطويل الأمد .

والمعلومات التي يوفرها مدخل بسيط كهذا لابد أن تكون بالضرورة محدودة، ومخاطر وضع الإشارة دون تفكير كثير واضحة. وقد تبدو النقاط مجردة من الطابع الشخصي، ونتيجة لذلك فقد لا يعطون إجابات دقيقة وأمينة لأسباب مختلفة- الوصفة الكلاسيكية لورقة الشعور بالسعادة .

والاستبانات الوسيطة من هذا النوع- والتي هي أكثر شيوعاً- تؤسس على مدخل المفاضلة بين دلالات المعاني ، ويتحتم على المقوم أن يتخذ عدة قرارات قبل وضع استمارة الاستبانة الفعلية :

هل المفترض أن تعالج الاستبانة جلسة واحدة فقط ؟

أو ينبغي أن تغطي مجموعة من الجلسات ذات الصلة ؟

ما هي نوعية الأسئلة التي يجب أن توجه حول كل جلسة؟ (ماهي المعلومات التي أحتاج إليها ؟).

ما هو حجم سلم الدرجات الذي سأستعمله ؟

هل سأستعمل عدداً فردياً أو زوجياً من خانات تسجيل النقاط ؟

أين سأضع المقياس "الجيد" - على اليسار أم على اليمين؟ (يحاول بعض المقومين التذاكي بتنويع ذلك في كافة أسئلة الاستبانة كي يتأكدوا - على ما يبدو- من أن المتدربين يقرأون الأسئلة قبل الإجابة عنها. وغالباً ما يحدث ارتباك في الإجابة سواء أكان المتدربون مهتمين بالمراجعة أم لا) .

وإذا كان الغرض من الاستبانة استعمالها في جلسة واحدة فقط أو مجموعة جلسات قصيرة ، فيمكن توجيه مزيد من الأسئلة دون جعلها صعبة التناول .

ويوضح الشكل البياني (٧-٤) نموذج استبانة وسطية حول جلسة قد يكون لأبسط نموذج ممكن رغم أنه ليس بالضرورة الأكثر فاعلية. هذا، ولم توضع أرقام تبين الدرجات على النموذج، رغم أن المقوم يعرف هذه الأرقام وطريقة اتجاهها : من اليسار إلى اليمين ، متزايدة أم متناقصة .

وفى المثال التالى الذى يتضح جزء منه فقط فى الشكل البيانى رقم (٧-٥) أدخلت أرقام الدرجات لإعطاء المتدرب مؤشراً على مدى الدرجة التى يعطونها لأحد البنود ولمساعدة المقوم فى عمل التحليل الحسابى .

الجلسة : دورة الإدارة :

رجاء النظر فى الجلسة التى انتهت لتوها ثم أدخل علامة (✓) فى الخانة التى تمثل - إلى أقرب حد ممكن- إجابتك عن كل سؤال . فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) فى الخانة على الجانب الأيسر. وإذا وجدتها مملة جداً فضع نفس العلامة فى الخانة على الجانب الأيمن. والخانات بين هذين الطرفين يمكنك وضع درجة بينهما .

الشكل البيانى رقم (٧-٤) : استبانة الجلسة (١)

شيقة							مملة
واضحة							مسببة للارتباك
بسيطة							معقدة
الوقت قصير جداً							الوقت طويل جداً
معقدة الوسائل جيدة							الوسائل فقيرة
يجب الاحتفاظ بها							يجب حذفها
تعلمت الكثير							تعلمت القليل
تأكدت من الكثير							تأكدت من القليل
بصورة مفيدة							هل لديك تعليقات ؟

ومن الممكن تغيير كل من الاستبانتين فى الشكلين البيانيين رقم (٧-٤) ورقم (٧-٥) كما ألمح إليه أعلاه، ولكن هنالك خطورة في هذه الصيغة، وقد تكون المشكلة الرئيسية التي تواجه المدرب هي انه إذا ما دلت الإجابات على أن هنالك شيئاً خطأ، فثمة وصف يبين الحجم الكامل للمشكلة، مما يعنى القيام بنشاط إضافى لتحديد طبيعة المشكلة أو المشكلات .

وإضافة بسيطة نسبياً لهذا النموذج يمكن أن تنتج هذه المعلومة. فمن الممكن توجيه سؤال مباشر يتطلب من المتدرب الإجابة عنه. وفى المثال أتبع الأسئلة بسؤال عام هو "هل لديك تعليقات؟" ففى الكثير من الحالات، ما لم يتم بناء علاقات جيدة بين المدرب/ المتعلم وإعطاء وقت كافٍ لملء النموذج، فإما ألا تكون هناك تعليقات وإما أن ما أدخل من معلومات قليل بحيث لا تكون له قيمة.

الجلسة : دورة الإدارة :

رجاء النظر فى الجلسة التى انتهت لتوها، ثم أدخل علامة (✓) فى الخانة التى تمثل – إلى أقرب حد ممكن – إجابتك عن كل سؤال. فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) فى خانة الدرجة "ه" . وإذا وجدت أنها مملة جداً فضع علامة (✓) فى خانة الدرجة "١". والخانات الواقعة بين هذين الطرفين تمكنك من وضع درجة بينهما. وبعد تقدير إجاباتك عن الأسئلة الرجاء الإجابة عن الأسئلة فى نهاية جدول الخانات بصورة كاملة ما أمكن ذلك.

الشكل البيانى رقم (٧-٥):استبانة الجلسة (٢)

	٥	٤	٣	٢	١	
شيقة						مملة
واضحة						مسببة للارتباك
بسيطة						معقدة

ويوضح الشكل البياني (٧-٦) صيغة أكثر فائدة تتضمن هذه الإضافة البسيطة.

(الأسئلة الموضوعة على شكل بنود أوردت بصورة مختصرة).

ويتضح من الشكل البياني رقم (٧-٦) أن للمتدربين فرصاً جيدة لإعطاء تغذية راجعة مفصلة حول مشاكل التعلم الحالية، ومن أجل أن يكون هذا المدخل فعالاً يجب على المدرب القيام في أسرع فرصة بتقويم المعلومات وتلخيصها كي يتخذ الإجراء المناسب. فعلى سبيل المثال إذ تم ملء الاستبانة في نهاية الجلسة، يجب عمل نظام للتقويم الفوري للأوراق. ويجب حسم أي مشكلة فوراً أو يتم التوصل لاتفاق مع المجموعة حول الوقت الذي سيتم فيه حسمها. وهذا يوضح الخطر الكامن في استعمال المراجعة الوسطية، إذ لا بد من فعل شيء بأسرع ما يمكن بخصوص المشاكل التي يتم تحديدها. ووقت البرنامج وتسلسله قد يضعان صعوبات تجاه هذا الإجراء ولكن يجب معالجة هذه الصعوبات.

وإذا ما تم ملء أوراق التقديرات لمجموعة من الجلسات في نهاية اليوم – كما جرت العادة – يجب عمل التحليل قبل بداية التدريب في اليوم التالي كما يجب معالجة أي صعوبات في ذلك الوقت.

الشكل البياني رقم (٧-٦): استبانة الجلسة (٢)

	٥	٤	٣	٢	١	
شيقة						مملة
واضحة						مسببة
بسيطة						معقدة

إذا كان تقديرك لكل سؤال "١" أو "٢" رجاء التوضيح أدناه لماذا أعطيت هذا التقدير :

إذا كان تقديرك لكل سؤال "٤" أو "٥" رجاء التوضيح أدناه لماذا أعطيت هذا التقدير :

إذا كان تقديرك "٣" مقابل أي بند رجاء التوضيح بدقة ما تعنيه بهذا التقدير :

الجلسة : دورة الإدارة :

رجاء النظر في الجلسة التي انتهت لتوها ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل إلى أقرب حد ممكن إجابتك عن كل سؤال . فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة "٥"، وإذا وجدتها مملة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة "١". والخانات بين هذين الطرفين تمكنك من وضع درجة بينها. وبعد تقدير إجاباتك رجاء الإجابة عن الأسئلة في نهاية جدول الخانات بصورة كاملة ما أمكن ذلك .

المراجعة المؤقتة المتطورة :

من الممكن في أي مدخل للتقدير المؤقت ألا يدلي المشاركون بما يشعرون به حقيقة في أي شكل من أشكال المراجعة الشفهية أو المكتوبة. وقد تعطى الإجابات غير الصحيحة لأسباب مختلفة، إذ يتوقف ذلك على ما حدث أثناء الحدث التدريبي حتى تلك المرحلة، إما بالنسبة لمحتوى التدريب، وإما التفاعلات بين المتدربين، أو التفاعلات بينهم وبين المدرب، أو بعض التأثيرات الخارجية. وحين يتم إكمال استبانات الجلسات أو الاستبانات المؤقتة دون ذكر الأسماء، فهي لا تتطلب تبريراً حقيقياً للملاحظات المضمنة. ولمواجهة هذا التأثير الممكن فإني أفضل استعمال ما اكتشف أنه الأداة الأكثر فاعلية في التقدير المؤقت لمعظم أحداث التدريب،أهوى المراجعة المؤقتة المتوالية .

لنأخذ كمثال دورة تدريبية يشارك فيها (١٦) متدرباً لفترة أربعة أيام وقد بدأت الدورة يوم الاثنين في وقت الغداء . وقد يقرر المدرب في بداية التدريب صباح الأربعاء أنه يبدو أن هنالك حاجة لمراجعة وجهات نظر المتدربين في تلك المرحلة. وأول إجراء سيكون الطلب من كل فرد كتابة ثلاث عبارات يود الإدلاء بها حول الدورة حتى تلك المرحلة. ولا يجب إعطاء أي إرشادات إضافية، وفي الواقع ليس هنالك ما يمكن إعطاؤه. وبالتالي ينبغي أن يكون ما يكتبه المشاركون هو ما يرونه هاماً. كما يجب تخصيص سبع أو ثماني دقائق لذلك .

وتنقسم المجموعة بعد ذلك إلى ثمانية أزواج لتقرر من بين الستة عبارات المشتركة التي وضعها كل زوج أي ثلاث عبارات يرغبان في متابعتها. هذا التقييد يدخل عناصر المخاطبة والتأثير والتفاوض، والتعامل مع الاختلاف والتعارض، ومهارات العرض، قم بتخصيص من عشر إلى اثنتى عشرة دقيقة لهذه المرحلة .

عندما يستقر الرأى حول العبارات الثلاث يجب تكوين أربع مجموعات تضم كل واحدة أربعة أشخاص ، وتستمر العملية على نفس المنوال- وهي الاتفاق على ثلاث عبارات خلال اثنتى عشرة دقيقة .

وإذا سمح الوقت يمكن تكرار العملية مع مجموعتين تضم كل واحدة منهما ثمانية أشخاص، ويتم اختيار ثلاثة تعبيرات من كل مجموعة بعد اثنتى عشرة إلى خمس عشرة دقيقة .

أما إذا كان الوقت محدوداً فيمكن حذف المرحلة التالية، ولكن من المفيد جداً جمع المجموعتين المتآلفتين من ثمانية أشخاص في مجموعة واحدة وإعطاؤهم فترة عشر دقائق لمناقشة العبارات الست. ولا يجب أن يطلب منها تقليل عدد العبارات خلال هذه المناقشة ولكن يجب ألا تظهر أكثر من ست عبارات بعد انتهاء المناقشة .

وبالطبع يمكن تغيير هذه المرحلة وفقاً لعدد الأشخاص في مجموعة التدريب. فمثلاً بعد المزاوجة أو العمل الفردي يمكن تكوين مجموعات ثلاثية إما بقسم بعض المجموعات الزوجية الأصلية بالانتقال مباشرة من المرحلة الفردية إلى الثلاثية .

وأياً كانت الطريقة المتبعة ، يجب أن تعطى المجموعة الكاملة الفرصة لمناقشة العبارات الست النهائية قبل إدخالها في جدول بالشكل الموضح في الشكل البياني رقم (٧-٧) .

يجب إدخال العبارات التي يتفق عليها في الجدول والذي يجب عرضه على لوحة أو على الجدار، ويدعى المشاركون لوضع علامة (× ، / ، # ، إلخ) مقابل كل تعبير في واحد من الأعمدة في الجانب الأيمن من الجدول . وقد ترأست هذه الأعمدة عبارات "أعارض بشدة" ، "أعارض"، "أوافق" ، "أوافق بشدة" .

وبمجرد إدخال جميع وجهات النظر فسوف يبرز نمط، من الممكن أن تطغى فيه الموافقة أو الاعتراض مقابل العبارات المختلفة، وأحياناً قد تتوزع الآراء توزعاً كبيراً، والتعبيرات نفسها. وتوزيع وجهات النظر قد يتشكل أولاً أساساً للنقاش حول أى مشكلات أو صعوبات أو تناقضات قد تبدو آخذة فى الظهور، وثانياً قد يشكل أساساً للنقاش والاتفاق حول كيفية حسم هذه الجوانب .

الشكل البيانى رقم (٧-٧) : جدول المراجعة المؤقتة المتطورة

العبارات	أوافق بشدة	اوافق	أعارض	أعارض بشدة

وقد تستغرق مراحل اتخاذ القرار المتطورة المتوالية ما بين (٤٥) دقيقة إلى ساعة أو أكثر حيث يعتمد ذلك على عدد المجموعة وتساهل المدرب فى تخصيص زمن النقاش، بالإضافة إلى عشر دقائق لتقوم المجموعة بإدخال وجهات نظرها. وستحدد عدد المشكلات وحجمها وطبيعتها عندئذ الفترة التى تحتاجها مناقشة المشكلات المحددة وحسمها. وقد يستغرق ذلك ساعة أو ما يقاربها، ولكنه قد يستغرق وقتاً أطول إذا تم تحديد مشكلات رئيسية .

وإذا ما جرت مراجعة وتم تحديد مشكلات فمن الضرورى توفير الزمن والموارد لحسم الصعوبات. وإذا لم تكن هناك إمكانية لتوفير وقت لحسم الصعوبات، فإن البحث عن وجهات النظر المؤقتة ليس هدراً للوقت فحسب بل هو خطر أيضاً. فقد يتم القضاء على التزام أعضاء الدورة إذا طلبت منهم وجهات نظرهم ثم لم تعط الاهتمام .

إن تقديرات رد الفعل الفورية التى سبق وصفها كانت كلها تتعلق بتقدير الجلسات والنشاطات ومدى التعلم، ولكن جزءاً حيوياً من الحدث التدريبى لا يتمثل فقط فى محتوى المادة ولكن أيضاً فى اشتراك المدرب، واستبانة الجلسات الموضحة فى الأشكال البيانية من (٧-٤) إلى (٧-٦) تعطى أيضاً مؤشراً على رد فعل المتدربين تجاه المدرب، فمثلاً الملاحظات حول ما إذا كانوا قد وجدوا الجلسات شيقة/مملة، بسيطة/معقدة ، واضحة/مسببة للارتباك، لا تتعلق بالمادة فحسب وإنما أيضاً بالطريقة

التي قدم بها المدرب المادة. وأحياناً تكون هناك ضرورة لدراسة فاعلية المدرب بصورة أكثر عمقاً. وعادة ما تكون الحاجة لذلك من قبل رئيس المدرب الذي يقوم بالملاحظات، ولكن غالباً ما يكون الأشخاص الذين يستطيعون التعليق بصورة أكثر واقعية هم الواقعون في الطرف الآخر من عملية التعليم، وهم المتدربون.

ويجب تقديم استبانات تقدير المدرب بحرص شديد. وأرى هنالك مخاطر كثيرة عندما يقدم رئيس المدرب هذه الاستبانات ويطلب من المتدربين ملأها. ففي أثناء الحدث التدريبي تنمو علاقة بين المدرب والمتدرب، جيدة كانت أم سيئة، ومن المحتمل أن ينعكس ذلك في طرفي النقيض اللذين يردان في الاستبانة التي يضعها رئيس المدرب.

الشكل البياني رقم (٧-٨) : استبانة تقدير المدرب

الدورة : الجلسة :

المدرب : المراقب :

التاريخ :

المقدمة

	جيد جداً	جيد	كافٍ	رديء/ رديء جداً
١- كيف قدم/قدمت المادة ؟	١	٢	٣	٤
٢- كيف وصف/وصفت الأهداف ؟	١	٢	٣	٤
٣- كيف أوجز/أوجزت المحتوى ؟	١	٢	٣	٤
٤- كيف أوجز/أوجزت المدخل ؟	١	٢	٣	٤

الجزء الرئيسي من الجلسة :

٥- كيف صمم/ صممت الجلسة بتسلسل منطقي؟	١	٢	٣	٤
٦- كيف استعملت الأسئلة؟	١	٢	٣	٤

وهكذا...

وقد تحدث نفس النتيجة إذا ما قام المدرب بوضع الاستبانة، ولكن الخطر قد يقل إذا قدمها المدرب بطريقة طبيعية، وكان صريحاً مع المجموعة حول أهداف التقدير، وهي أن يتمكن من تحسين قدراته. ومهما كانت الطريقة المستعملة، فإن هذا المدخل للتقدير دائماً ما يكون سهل الإفساد بدرجة أعلى من تقدير الجلسات؛ لأنه يطلب من المتدربين إبداء ملاحظاتهم حول شخص وليس حول شيء. والشكل البيانى رقم (٧-٨) يقترح جزءاً من صيغة ممكنة لاستبانة من هذا النوع .

الإفراط فى استخدام الاختبارات :

المدربون الذين يستخدمون الاختبارات أثناء التدريب أو يرون الحاجة لذلك من أجل الحصول على تقديرات فورية ، يجب أن يدركوا وجود خطورة حقيقية في ذلك، وهي رد فعل المتدربين السلبي تجاه الاختبارات التقديرات. فإذا كان عليهم ملء استبانات بصورة متكررة فإن ذلك قد يصبح مملاً، وقد يؤدى الاستمرار فى ذلك إلى نتائج عكسية، وقد يكون المتدربون متعبين بحيث لا يستطيعون أداء عمل آخر في نهاية اليوم التدريبي، وقد يكونون متلهفين على الانصراف لتناول العشاء أو للراحة. ونتيجة لذلك فقد تكون إجابات ملء الاستبانة إما سطحية وإما تعتمد على الصدفة. وإذا جرى تأجيل التقديرات ذات الطبيعة المفصلة إلى صباح اليوم التالى فقد لا يتم تذكر بعض الأشياء، الأمر الذى قد يكون هاماً فى حد ذاته وخاصة إذا ما نشأ نمط معين .

لذلك فإن المدرب لا يمكنه أن يتوقع نجاحاً أو تعاوناً بنسبة مائة بالمائة، ولكن يجب عليه أن يحاول الموازنة بين الحدين الأدنى والأقصى من استخدام الاختبارات، حتى يمكنه الإلمام بكيفية سير الحدث التدريبى ومدى التعلم الذى يتم تحقيقه .

الفصل الثامن

إثبات الصحة بعد نهاية الحدث

يتم الحدث الثاني الهام لإثبات صحة العمل عند نهاية برنامج التدريب، حيث الحدث الهام الأول هو أي تقديرات أو اختبارات قبل التدريب أو عند بدئه. والاختبارات أثناء الحدث التدريبي مهمة أيضاً، ولكن مع الأخذ في الاعتبار مخاطر الإفراط في الاختبارات فإن خطة إثبات صحة العمل ستظل ناجحة إذا تم حذف المرحلة المؤقتة .

وعند هذه المرحلة من إثبات صحة العمل في نهاية برنامج التدريب يمكننا أن نفرق بين إثبات صحة العمل من الداخل والخارج. فإثبات صحة العمل من الداخل يمكن اعتباره تقديراً لصحة دورة التدريب نفسها. هل كانت أساليب التدريب مناسبة أكثر من الأساليب الأخرى؟ هل كان محتوى التدريب مناسباً لمجموعة التدريب؟ هل كان التدريب مساعداً على التعلم؟ لذلك فإن إثبات صحة العمل من الداخل يرتبط بالتدريب، في حين يرتبط إثبات صحة العمل من الخارج بمدى ما تعلمه المتدربون من تجربة التدريب .

لقد تم في الفصول السابقة وصف عدد مختلف من مقاييس إثبات الصحة، والتي من الممكن استعمال بعضها ليس فقط في مرحلة ما قبل التدريب وأثناء المراحل المؤقتة، ولكن أيضاً في نهاية مرحلة التدريب، وذلك في كل من إثبات الصحة من الداخل والخارج، وتشابه الاستعمالات أمر منطقي، إذ إننا نحاول عند إثبات الصحة تقدير التغيرات بين موقف ما قبل التدريب وما بعده على مدى تسلسل أحداث التدريب، والبديهي أنه من الضروري مقارنة اختباري بداية التدريب ونهايته مباشرة، وإلا فلن يكون إثبات الصحة واقعياً. وليست هنالك ضرورة كي يكون الاختباران متطابقين قابلين للمقارنة فقط، إذ إن التغير الذي يحدث قد يكون إضافة مهارات جديدة بدلاً من معالجة مهارات قاصرة .

لقد سبق وصف معظم مداخل إثبات صحة العمل وأدواته، ولذا فسوف نناقش هنا في إيجاز دورها فيما بعد التدريب على الرغم من أن هنالك بعض المداخل التي يصادفها الشخص عند نهاية الدورة .

إثبات الصحة من الداخل :

لنتناول أولاً مداخل إثبات الصحة الخاصة بالتدريب نفسه .

المراجعة الجماعية :

تعد المراجعة الجماعية واحدة من أكثر الطرق شيوعاً في إثبات صحة التدريب، وهي طريقة استخدمت أكثر من أية طريقة أخرى منذ إدخال التدريب. وعند نهاية دورة التدريب يتم جمع المتدربين معاً للاستماع إليهم وهم يعبرون شفهياً عن وجهات نظرهم حول أوجه التدريب المختلفة، ويكون ذلك عادة آخر أحداث التدريب. وللأسف، على الرغم من أن علاقات طيبة قد تكون نشأت بين المتدربين والمدرب، فمن غير المحتمل أن تكون ملاحظات المتدربين مستقيمة وشاملة .

وهناك مدخل الاحتمال فيه أكبر أن يسفر عن نتائج حقيقية، هو عندما تقسم مجموعة الدورة إلى مجموعات أصغر ويطلب من كل مجموعة صغيرة مراجعة الدورة، فمن المحتمل أن يقول المشاركون ما في أذهانهم حين يكونون في مجموعات صغيرة أكثر منهم في جلسة مكتملة، كما أن من المحتمل أن يقنعهم أعضاء المجموعة الآخرون بأنهم قاسون أو متساهلون أكثر مما ينبغي. وقد يعطي المدربون المجموعات بعض الإرشادات حول الجوانب التي يجب أن يركزوا عليها أو يغطوها، ولكن يجب الحرص على ألا يتم إفساد وجهات نظر المتدربين بالإفراط في التوجيه .

وبمجرد أن تحدد المجموعات الصغيرة الملاحظات الرئيسية التي ترغب في إبدائها يتم جمعها للمراجعة من قبل المجموعة الكاملة. وبما أن المتحدثين باسم كل مجموعة يكونون قد حُددوا، فلذلك قد تكون الملاحظات صريحة تماماً دون تحديد الأسماء .

والميزة الرئيسية في هذه الطريقة هي أن التغذية الراجعة لإثبات الصحة من قبل المجموعة تأتي بصورة فورية، ويمكن وضعها موضع التساؤل لتوضيحها شريطة ألا يعطي المدرب الانطباع بأنه يتخذ موقف المدافع بتساؤلاته تلك .

ولكن هناك عدة مساوئ في هذا المدخل. فبما أن الحدث يأتي في نهاية الدورة التدريبية فإن الأعضاء قد يكونون راغبين في الانصراف، ونتيجة لذلك فقد لا يبذلون جهداً

كبيراً في هذا النشاط. ولذلك فإن التوقيت مهم، وإذا أعطى إثبات الصحة الأهمية التي يجب أن يلقاها فلا بد من أن يخصص الوقت الكافي ضمن البرنامج لهذا الغرض .

هنالك أيضاً خطورة أن تؤثر أقلية منطلقة في الحديث تأثيراً مفرطاً على الأغلبية وألا يتم التعبير عن وجهات النظر الكاملة. وقد يقلل من هذا الخطر تقسيم المجموعة إلى مجموعات صغيرة، ولكن المعترضين المنطلقين في الحديث قد يستمرون في ممارسة تأثير مفرط عندما تجتمع المجموعات معاً مرة أخرى .

استبانات ما بعد نهاية الدورة :

سيكون المدرب راغباً في معرفة مدى استمتاع المتدربين بدورة التدريب، ومدى ما تعلموه منها، وآرائهم حول الجلسات من حيث الوضوح والتشويق ... وهكذا، والتغذية الراجعة من هذا النوع يمكن الحصول عليها من الاستبانات التي يملؤها المشاركون في نهاية الدورة. وقد تمت مناقشة هذه الاستبانات عندما كنا ننظر في مستويات ردود الفعل المباشرة أثناء دورة التدريب، وتم الحصول على المعلومات في نهاية الدورات أو في نهاية يوم التدريب. ويمكن الحصول على معلومات نهاية الدورة بتوسعة هذا المدخل. وتتوفر طرق مختلفة، ويعتمد بعضها على ما إذا كانت استبانات رد الفعل الفورية قد استعملت في أثناء سير الدورة .

وإذا لم تكن طريقة استبانات رد الفعل الفورية قد استعملت فربما كانت إحدى الطرق هي إعطاء المتدربين استبانة تغطي الدورة بأكملها. وإذا كانت الدورة طويلة فإن هذه الطريقة ستؤدي إلى استبانة طويلة، خاصة إذا ما تمت توسعة قوائم التأشير البسيطة بواسطة أسئلة كما اقترح سابقاً. وحتى بدون هذه التوسعات فالكثير مطلوب من المتدربين ولذلك قد لا تكون الإجابات المعطاة واقعية . وميزة هذا المدخل هي أن بإمكان المتدربين إلقاء نظرة على الدورة وتقدير المحتوى لموازنة علاقة الجزء بالآخر. ولكن هنالك خطورة تتمثل في أن الأجزاء المبكرة قد لا تتلقى المعالجة الكافية،إذ إن أشياء كثيرة تكون قد حدثت فيما بعد .

أما إذا استمر التقدير أثناء الدورة عن طريق ملء الاستبانات في نهاية الجلسة أو اليوم أو الجزء فإن عبء ملء الاستبانات يصبح أقل بكثير. وكل ما يتبقى ملؤه هو

الجزء الأخير من الدورة وأية ملاحظات نهائية. ومن الموصى به بشدة أنه إذا ما استخدم هذا المدخل فإن الملء التراكمي لاستبانة متعمقة هو بالتأكيد الأكثر فائدة، إذ إن أي شئ أقل من ذلك قد ينتهي بأن يكون مجرد قائمة تتطلب وضع إشارات .

والقوائم التي يؤشر عليها، والتي تتضمن أرقاماً مخصصة للدرجات العالية والمتوسطة والمتدنية، قد تكون خطرة إذا ما اعتبر هذا المدخل حسابياً وعلمياً بدرجة عالية. فهو بالطبع أبعد من أن يكون كذلك، رغم أن الكثير من المدربين يؤدون العمليات الحسابية ويعاملون الإجابات على أساس أنها إجابات قاطعة وليست مؤشرات كما هي في حقيقة الأمر. بل إنه من الأسوأ استعمال المجاميع والمتوسطات في المقارنة بين الجوانب المتباينة. فمجاميع ومتوسطات الدرجات مفيدة، ولكن يجب أن نتذكر دائماً أنها مؤشرات فقط .

والخطورة الأخرى التي قد تبرز تتعلق بالكلمات المستعملة في طريقة القياس المبنى على الألفاظ المتباينة. فهنالك فرق كبير بين مقياس يطلب من المتدربين إبداء وجهات نظرهم حول دورة ما، في تصنيف يتدرج بين "ممتاز" ورديء" وتصنيف يتدرج بين "جيد وغير جيد".

فاحتمال وضع درجات في أقصى طرفي المقياس الأول أقل في الحالة الأولى منه في الحالة الثانية، ولكن ما هي القيم التي يمكن الحصول عليها من طرفي المقياس الثاني؟ فعلى الرغم من إمكانية وضع درجات طرفية سيظل هناك مجال كبير ضمن تسلسل الآراء غير مرصود. والأسوأ من ذلك أنه إذا كان الجو الذي يسود المنظمة يمنع مجموعة الأفراد عملياً من وضع تقديرات طرفية فستكون هنالك مشاكل كبيرة. ففي المثال "ممتاز/رديء" قد يكون أعلى تقدير هو التقدير الذي يلي "ممتاز" والذي يعادل "جيد جداً بالتأكيد"، ولكن بسبب النزعة لتجنب التقدير الطرفي، إذا استخدم المقياس جيد/غير جيد، فإن التقدير الذي يلي "جيد" مباشرة سيفهم على أنه "كاف"، وذلك مختلف جداً عن "جيد جداً بالتأكيد".

وسواء تم استعمال استبانات المراجعة المؤقتة أم لم يتم، فإن عدد الأسئلة التي تطرح في نهاية الدورة والاستبانة الشاملة يجب أن يكونا قاصرين على الضروريات .

فإذا ما طرحت أسئلة كثيرة جداً فإن الاحتمال الاكبر ألا يجاب عنها أو أن تلقى قدراً ضئيلاً من الاهتمام. فالمتطلبات المعتادة هي إبداء الملاحظات حول كل وحدة منفصلة أو تعليمية (مثلاً جلسة تعلم يتبعها نشاط تتبعه جلسة تغذية راجعة ونقاش). وسواء ضمنت أسئلة حول موقع التدريب والإدارة والنشرات التي توزع وخلافها أم لم تضمن، فهذا الأمر متروك لقرار المدرب اعتماداً على الموقف المعين. وقد اكتشفت أنه إذا كان من الضروري توجيه أسئلة مثل هذه (وهنالك العديد من الاستبانات في نهاية الدورة التي تتضمن هذه الأسئلة والتي تعتبر غير ضرورية وغير ذات فائدة بعد نهاية التدريب) فمن الأفضل تضمينها في استبانة منفصلة .

واختيار الاسئلة المضمنة وسبب إدراجها خاضعان لقرار المدرب. وأنا أعتبر أن الاستبانة في نهاية الدورة تتعلق بما تعلمه المتدربون وما سيفعلون بما تعلموه. ورغم أن من دواعي المسرة (وربما الفائدة؟) التعرف على الاستمتاع والوضوح وهكذا، فتأكيد هذه الجوانب كان يجب أن يتم مع تقدم سير الدورة بإحدى الطرق التي وردت سابقاً. أما هذا فهو وقت تلخيص الدورة وفرصة مساعدة المتدربين كي ينتقلوا من التدريب إلى أعمالهم. ونتيجة لذلك فإن الأسئلة الوحيدة التي أقترح توجيهها في هذه المرحلة يجب أن تتعلق بالتعلم .

في الشكل البياني رقم (٨-١) صيغة مقترحة للاستبانة في نهاية الدورة. وقد يختلف عدد خانات التقدير وفقاً لوجهات نظر المدرب/المقدر مع وضع التقديرات العالية على الجانب الأيسر أو الأيمن (ولكن بطريقة ثابتة). والأمر الضروري ليس فقط إتاحة الفرصة لاكتشاف لماذا لم يتعلم المتدربون (رغم أن هذا يأتي في مرحلة متأخرة بعض الشيء)، ولكن الأهم من ذلك هومعرفة ما سيفعلون بما اكتسبوا من تعلم .

لاحظ أن المتدربين سيطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ليس فقط حول لماذا أعطوا الدرجات السلبية / "١" و "٢" و "٣" بل وأيضاً الدرجة "٤". وغالباً ما ينظر من يملؤون الاستبانة إلى هذا التقدير الوسيط على أنه متوسط بدلاً من النظر إليه على أنه درجة المستوى الرابع. وتبرير التقدير غالباً ما يؤدي إلى معلومات مفيدة أو يشجع المتدرب لعمل تقدير أكثر إيجابية .

وإحدى المزايا العديدة لهذا النوع من الاستبانة في نهاية الدورة هي أن على المتدربين الذين يملؤون الاستبيان تبرير التقديرات بدلاً من القيام ببساطة بوضع إشارة تدل على الدرجة. ومزية أخرى هي دفع المتدربين لمفهوم التخطيط للعمل. ومن الممكن أن يتبع ملء هذه الاستبانة نشاط كامل من التخطيط للعمل، بدلاً من التطبيق المعكوس الأكثر شيوعاً وهو تطبيق التخطيط للعمل الذي يتبع عند المراجعة في نهاية الدورة ، بحيث تلقى المراجعة نفسها اهتماماً بسيطاً.

شركة إلرى أسوشيتس

دورة مهارات التفاوض

رجاء النظر في الدورة التي انتهت لتوها والتأشير في الخانة التي تمثل- إلى أقرب حد ممكن -إجابتك عن السؤال حول الكم الذي تعلمته في كل جزء من جلسة. فمثلاً إذا تعلمت الكثير أشّر على الخانة التي تمثل الدرجة (٧)، وإذا تعلمت القليل أشر على خانة الدرجة (١) . والخانات بين هذين الطرفين تمكنك من تقدير المستويات بين الدرجتين القصوى والدنيا.

الشكل البياني رقم (٨-١) : استبانة مبرر لإثبات صحة العمل في نهاية الدورة.

الجلسة : مهارات التفاوض :

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير .

إذا أشرت على التقدير ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ ، رجاء التوضيح بأكبر تفصيل ممكن لماذا أعطيت ذلك التقدير .

وإذا أشرت على التقدير ٥ أو ٦ أو ٧ ، رجاء توضيح الجوانب التي تعلمتها على وجه الخصوص ، وماذا تنوي أن تفعل بها عند عودتك للعمل .

النشاط : تقدير التوقعات:

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير

إذا أشرت على التقدير ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ ، رجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت ذلك التقدير .

إذا أشرت على التقدير ٥، ٦، أو ٧ ، رجاء توضيح الجوانب التى تعلمتها على وجه الخصوص وماذا تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل.

الجلسة: بنية جلسة مفاوضات:

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير

إذا أشرت على التقدير ١، ٢، ٣ أو ٤، رجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت ذلك التقدير.

إذا أشرت على التقدير ٥، ٦، أو ٧ ، رجاء توضيح الجوانب التى تعلمتها على وجه الخصوص وماذا تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل .

النشاط : التفاوض حول تحسين المقصف .

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير

إذا اشرت على التقدير ١،٢،٣ أو ٤، رجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت هذا التقدير.

إذا أشرت على التقدير ٥،٦، أو ٧، رجاء توضيح الجوانب التى تعلمتها على وجه الخصوص وماذا تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل .

وهكذا...

مراجعة الورقة الخاصة بملاحظات المتدربين (The black sheet review) :

إذا لم يتم وضع استبانة سلم الدرجات بدقة شديدة، فقد تكون غير فاعلة، إن لم تكن خطرة، لدرجة أن الكثيرين ممن يتحققون من صحة العمل يتشككون جداً فى صحة هذا المدخل. فعلاقة هذا النوع من الاستبانات مع "استبانات الرضى" لا تشجع المقيمين على استعمالها. والبديل المقترح هنا هو إعطاء المتدربين حرية فى المدخل ، ويؤدى ذلك بعدة طرق إلى نتائج أكثر قبولاً إلى حد كبير. فالحرية يتم تحقيقها بأن يطلب من المتدربين التعليق على الدورة وقيمتها وتعلمهم ونواياهم، دون إعطاء أى توجيهات محددة عن نوع المحتوى أو حجمه. ففي هذه الحالة تكون استبانة إثبات صحة العمل عبارة عن ورقة معنونة ولكنها بيضاء يطلب من المتدربين ملؤها. وعند تسليم الورقة يجب على المتحقق تقديم الاستبانة للمتدربين بأن يطلب منهم كتابة أى

ملاحظات يشعرون أنها هامة حول الدورة أو محتوى التدريب أو المدرب أو أي شئ آخر متعلق بالتدريب. والمدخل النهائي هو إعطاء المتدربين ورقة إثبات الصحة والطلب منهم ببساطة إبداء ملاحظاتهم دون إعطاء أي توجيهات مهما كانت. وعادة ما يطلب المتدربون بعض التوجيه ولكن إذا أعطي ذلك لهم يجب أن يكون بالحد الأدنى. والمثال على ورقة إثبات الصحة من هذا النوع موضح في الشكل البياني رقم (٨-١).

كما هو الحال بالنسبة لكل أداة لإثبات الصحة هنالك حجج مؤيدة وأخرى معارضة لاستعمال هذا المدخل. فحجة الجانب المؤيد هي أن المتدربين إذا قاموا بإدخال ملاحظاتهم دون توجيه فإن ذلك يدفعهم إلى ذكر ما يشعرون بأنه هام، وعلى المدرب أن يأخذ في الاعتبار ما قالوه. ولكن بإطلاق العنان للمتدربين فإن إثبات صحة العمل يكون قد بات بأكمله في أيديهم. وهذا جيد في حد ذاته، ولكن قد لا تشمل الملاحظات جوانب التدريب التي يهتم بها المدرب بوجه خاص. وأيضاً لن يتم تذكر بعض أجزاء الدورة في المراحل المبكرة مثل المواضيع المتأخرة، ولكن المدرب قد يكون مهتماً جداً برد فعل المتدربين تجاهها. وباستعمال هذا المدخل غير الموجه يجب أن يكون المتحقق/المدرب مستعداً لقبول هذا المدخل الموجه نحو المتدرب. وإذا أراد المدربون تعليقات على بعض عناصر محددة من التدريب يجب عليهم استعمال واحدة من الاستبانات التي توجه إجابات المتدربين.

ويجب أن يدرك المدرب أنه إذا لم تبد ملاحظات حول جوانب معينة من الدورة في أي مرحلة منها، فمعنى هذا أنها لم تترك أثراً كافياً على المتدرب. وإذا أحس المدربون أن تلك الملاحظات على هذه الجوانب قد طلبت على كل ورقة ولكنها لم تبد من قبل أي متدرب فيجب أن يحللوا بدقة الأسباب الممكنة لهذا الإغفال والتي قد تكون بسبب عدم أهمية تلك الجوانب أو رداءة تقديمها أو قدم المادة أو التركيز الخاطئ أو وقت الجلسة وهلم جرا....

وحاجز آخر مشترك بين الاستبانات الأخرى، ولكنه قد يكون أكثر أهمية بالنسبة للورقة البيضاء، ويتعلق هذا الحاجز بالزمن المخصص في نهاية الدورة لملء استبانة إثبات الصحة والاهتمام الظاهر الذي يعطى لها عند تقديمها.

شركة إلرى أسوشيتس

برنامج التدريب إبداء المشورة

رجاء إبداء أي ملاحظات تراها حول الفترة التدريبية أو أى شي متصل بها كن صريحا في ملاحظاتك وتوسع فى عملها كما ترغب. رجاء كتابة اسمك على ورقة ولكن هذا غير ملزم لك .

فعامل الزمن هنا حاسم : لأن المتدربين إذا ما كانوا سيقومون بإبداء ملاحظات هامة فيجب أن يكون لديهم الوقت الكافى للتفكير فيما يريدون أن يدخلوه للتعبير عن ذلك على الورق. والاستبانات التى تملأ بوضع درجات تتطلب التفكير فى الإجابات عن الأسئلة ولكنها تحتاج لوقت أقل لملئها ، وفي بعض الحالات يطلب من المتدربين كتابة ملاحظات ، لكنهم يتلقون توجيها يرشدهم إلى الموضوع .

ويجب تقديم ورقة إثبات الصحة بشكل يجعله واضحاً للمتدربين والمدرب والآخرين من ذوى الاهتمام. وبدون ذلك فإن ملء الورقة سيكون فى أحسن الحالات مجزءاً وغير واضح، وقد تغيب عنه الملاحظات الهامة ، وفى أسوأ حالاته قد لا تكون هناك ملاحظات على الإطلاق .

ويجب أن يناقش موضوع تضمين اسم من يملأ الورقة مع المجموعة أثناء تقديم المدخل، وأن يكون المدرب صريحاً حول الغرض من ذلك، فقد يكون تضمين الاسم مطلوباً من قبل المنظمة لأغراض التحليل وفقاً للمهنة والموقع... إلخ أو لأى من الأسباب المشروعة الأخرى. كما يجب أن يناقش بصراحة موضوع سرية الورقة المملوءة. هذه الملاحظات ستساعد المتدرب فى تقدير أهمية الوثيقة وتجعل الملاحظات ذات المعنى أكثر احتمالاً. وإذا لم يكن هنالك سبب تحليلى (أو طلب من قبل المنظمة) لكتابة اسم من يملأ الاستبانة فلا يجب الضغط على المتدربين لإدراج أسمائهم .

والمحقق فى إثبات الصحة الذى يرغب أو يحتاج إلى ربط ملاحظات إثبات الصحة المتعلقة بجلسة أو دورة ما وتحليل تلك الملاحظات ، قد يواجه بعض المشكلات إذا كانت الملاحظات حول جلسة يرغب فيها ويريد إثبات صحتها قليلة أو غير موجودة . وسيكون من المستحيل إثبات صحة دورة كاملة بواسطة هذا المدخل: لأن احتمال قيام جميع

المتدربين بالتعليق على كافة جوانب الدورة متعدم عملياً. ولا يطرح ذلك مشكلة إذا اقتصر الاهتمام على فرد واحد ، ولكن تبرز مصاعب حقيقية إذا كان التعلم متعلقاً بمجموعة .

وبعد ملء الأوراق وجمعها، يمكن إعطاء المجموعة مهمة تدريبية أخرى لأدائها على أن تستغرق هذه المهمة وقتاً كافياً يمكّن المدرب من عمل تحليل سريع وسطحي للملاحظات. فعلى سبيل المثال سيحدد هذا التحليل الجانب الذي لم يحظ برضا عدد من المتدربين، وبالمقابل إذا اختار عدد صغير من أعضاء المجموعة حدثاً أو أحداثاً معينة للتعليق عليها إما بصورة مرضية أو غير مرضية، فالسؤال الذي سوف يثار هو: لماذا اختاروا هذا الجانب بينما لم يقم المتدربون الآخرون باختياره؟وهكذا . وعقب هذا التحليل يتم جمع المجموعة لإجراء نقاش دقيق حول الصورة التي برزت من إثبات الصحة. ومن الضروري ألا يبدي المدرب أي مؤشر دفاعي أو اعتراضي تجاه أي ملاحظات سلبية. فالغرض من النقاش هو اكتشاف أسباب الملاحظات السلبية ، ولماذا أبدى هذه الملاحظات بعض أعضاء المجموعة فقط ، وما هو رأي الآخرين فيها وهكذا...

وكما هو الحال بالنسبة لاستبانات إثبات الصحة الأخرى يمكن إعطاء الورقة البيضاء المتدربين عند نهاية الحدث التدريبي لأخذها معهم وإعادتها بعد النظر فيها، وهنالك احتمال أكبر بعدم إعادة الاستبانة في هذا النوع من أوراق إثبات الصحة؛ وذلك لاشتراط كتابة ملاحظات أصلية بدلاً من مجرد تقدير الدرجات أو الإجابة عن الأسئلة .

مراجعة الأسئلة المفتوحة لإثبات الصحة :

هنالك مرحلة وسطية بين ورقة وضع الدرجات والورقة البيضاء. ففي هذا المدخل تطلب ملاحظات مفتوحة من حيث النص ولكنها تطلب على صورة إجابات لأسئلة أساسية مثل :

ماذا تعلمت من الدورة ؟ كيف ؟ ولماذا تلك الجوانب ؟

هل يجب حذف بعض أجزاء الدورة ؟

هل يجب تضمين شيء ما في الدورة غير موجود بالفعل ؟

هل هناك ملاحظات أخرى ؟

وهناك حل وسط إضافي هو الجمع بين سلم رقمي محدود وبعض الملاحظات المكتوبة. فأسئلة السلم ستكون تلك التي نحتاج لجمعها وترتيبها بطريقة حسابية أو حسابية جزئياً، وتكون من النوع الذي يمكن التعامل معه بهذا الشكل. ويوجد مثال لهذا المدخل المختلط في الشكل البياني رقم (٨-٢) .

وإذا ما منح المتدربون الوقت الكافي لصياغة أفكارهم وتدوينها، فيمكن الحصول على قدر كبير من التغذية الراجعة حول مجموعة كبيرة من الموضوعات. وقد تفيد تلك المجموعة الكبيرة أن المقارنة بين التقارير والملاحظات التي تم جمعها قد تكون أكثر صعوبة من قوائم وضع الإشارات، ولكن ربما يتم بواسطتها التوصل إلى تقدير أكثر واقعية .

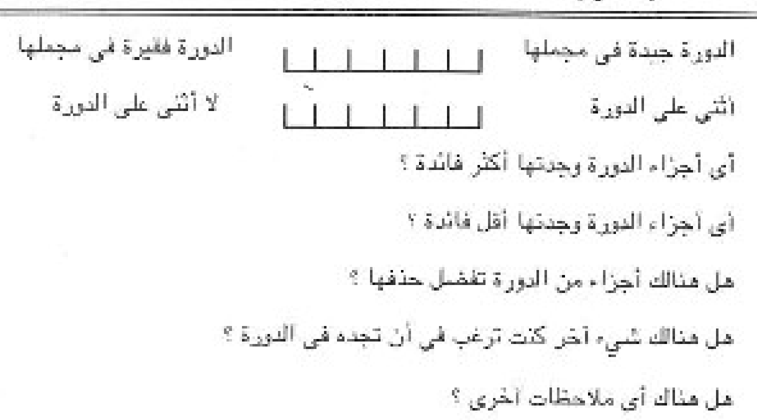
الاسم : ....

التدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص :

لكي يتسنى لنا الحفاظ على أحداثنا التدريبية بالمستوى الذي تطلبونه فإننا في حاجة لمعرفة مدى إيفاء الدورة باحتياجاتكم. رجاء ملء الآتي بأكبر قدر ممكن من الوضوح :

الشكل البياني رقم (٨-٢): استبانة نهاية الدورة

لم يتم الإيفاء بالأهداف	⎿⎿⎿⎿⎿⎿⎿	تم الإيفاء بأهداف الدورة .
تم الإيفاء بأهدافي .	⎿⎿⎿⎿⎿⎿⎿	لم يتم الإيفاء بأهداف
الدورة طويلة جداً	⎿⎿⎿⎿⎿⎿⎿	الدورة قصيرة جداً
المدرب متعاون	⎿⎿⎿⎿⎿⎿⎿	المدرب غير متعاون
المدرب يفرط في إعطاء التوجيهات	⎿⎿⎿⎿⎿⎿⎿	المدرب لا يعطي توجيهات كافية



مراجعة الانطباعات :

الحل الوسط بين مدخل الورقة البيضاء والاستبانة المركبة مفيد بصفة خاصة عندما ننظر في إثبات صحة أشكال التدريب العامة جداً، كتلك التي في مجال العلاقات الإنسانية. فالمدخل المركب مرض جداً عند محاولة إثبات صحة التدريب المنظمة إلى حد كبير مثل سلسلة من إدخالات المعرفة المحددة أو نشاطات المهارات المنقطعة. ولكن عندما لا يكون التدريب منظماً أو إذا كان مركزاً على المتدرب إلى حد كبير، فإن هذا المدخل المركب يواجه صعوبة تحديد ما سيتم إثبات صحته. والمدخل المركب والمحدد هو أقرب ما يمكن التوصل إليه للتقدير الكمي والموضوعي لطرق التدريب الموضوعية. وتزيد من شدة هذا الانطباع الطبيعة الرياضية الظاهرية لهذه الإدارة. ولكن إذا كان التدريب نفسه ذا طبيعة ذاتية فأحسن ما نأمله هو تقدير ذاتي، وفي الحقيقة بالنسبة للتدريب الذاتي قد تكون أفضل الطرق هي المدخل الذاتي. فالحقائق موضوعية، والانطباعات ذاتية، ولذلك فإن تقدير الانطباعات سوف يكون بالضرورة ذاتياً أيضاً .

ومدخل مراجعة الانطباعات شائع الاستخدام في التدريب على العلاقات الإنسانية حيث تطغى الانطباعات لا الحقائق. وينطبق هذا بصورة خاصة على التدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص أو مهارات التفاعل. والاستبانة التي تتبع معنى التدريب تستخلص انطباعات ومواقف المشاركين الحقيقية وفق المصطلحات المستعملة أثناء التدريب نفسه. وفي هذا المدخل يتم الحصول على ملاحظات حرة وشديدة التنوع، وعلى كل فإن الصيغة لا تتيح إجراء مقارنة سهلة بين إجابات الأفراد كما في المقياس

الرقمي. وربما يكون هنالك جانب إيجابي كبير في هذا "القصور" إذ إنه يجب قراءة إجابات إثبات الصحة بدقة أكثر من قراءة مجموعة أرقام بسيطة .

والشكل البياني رقم (٨-٣) يبين مثالاً من أمثلة هذا المدخل ، وهو يوضح استبانة حول الانطباعات تستعمل في نهاية فترة تدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص. وهذه الاستبانة توضح مدى الأسئلة التي يمكن أن توجه إذا ما أدى التدريب لهذا المستوى من الصراحة بين المشاركين والمدرب .

الشكل البياني رقم (٨-٣) : استبانة مراجعة الانطباعات

الاسم : التاريخ :

مراجعة المهارات الشخصية

انطباعي الرئيسي حول هذا الحدث التعليمي هو ....

لو كانت الدورة عبارة عن فيلم أو مسرحية أو كتاب لكان عنوانها ...

الجزء (الأجزاء) الذي استمتعت به أكثر هو ...

الجزء (الأجزاء) من التجربة الذي سأستفيد منه أكثر هو (هي) ...

أحد الأشياء التي الذي تعلمتها أو تأكدت لي عن نفسي هو ...

أحد الأشياء التي تعلمتها أو تأكد لي عن الآخرين هو ...

الجزء (الأجزاء) من الحدث التدريبي الذي استمتعت به (بها) بأقل درجة هو ( ) ...

الجزء (الأجزاء) من الحدث التدريبي الأقل فائدة لي هو ( ) ...

لو بدأت هذه التجربة مرة أخرى سوف ...

شيء أتأسف لفعله هو ...

شيء أتأسف لعدم فعله هو ...

أشعر الآن بأني ...

التخطيط للعمل :

رغم أن التخطيط للعمل ليس بالتحديد مدخلاً لإثبات الصحة فمن الممكن أن يكون مكملاً لأي شكل من أشكال إثبات الصحة أو التقويم. فإحدى المشكلات المتعلقة بدورات التدريب هي التأكد من نقل أي تعلم إلى عمل المتدرب الحقيقي . وقد يغادر المتدرب الدورة التدريبية بعد أن تعلم وقد امتلأ بالنية لتطبيق ما تعلمه. ولكن عند عودة المتدرب إلى عمله فإن ضغوط العمل وعدم الاهتمام من قبل رئيسه وزملائه، والمعارضة النشطة للأفكار والممارسات الجديدة من جانب الرئيس والزملاء ، قد تثبط همة المتدرب الذي سيبدأ في الانزلاق إلى طرق ما قبل التدريب مرة أخرى .

وإذا ما قام المتدرب قبل إنهاء الدورة بإعداد خطة عمل تشمل عدداً من البنود الواقعية التي يدخلها في عمله ويقوم بمعاهدة نفسه على إدخالها، فإن هنالك احتمالاً أكبر أن شيئاً ما سيحدث. وسوف تتحسن فرص النجاح إذا تم اختيار عدد قليل من الأهداف فقط، وهي أهداف يرى المتدرب أن لها فرصاً معقولة من النجاح. ويمكن عمل خطط العمل اللاحقة بعد إنجاز البنود الأولى .

ويمكن ترك نسخة من خطة العمل مع المدرب أو المتحقق من إثبات الصحة والذي يمكن أن يتصل بالمتدرب في مرحلة لاحقة ليحدد نجاح الخطة أو فشلها. وسيعرف المتدرب على الأقل أن هنالك شخصاً مهتماً بخطته وسيرها. فالمدربون الذين يقومون بمثل هذه الترتيبات مع المتدرب غالباً ما يتلقون تغذية راجعة تفيد بأن اهتمامهم كان دافعاً للمتدرب لوضع خطة العمل موضع الممارسة .

والطريقة المثلى لمحاولة التأكد من أن خطة العمل لها فرص للنجاح هي بالطبع اتخاذ خطوات إيجابية لإشراك رئيس العمل. فمن الممكن إرسال نسخة من خطة العمل إلى الرئيس بموافقة المتدرب مع دعوته لمناقشة الخطة مع المتدرب. هذا الإجراء لا يكون ضرورياً إلا عندما لا تكون هنالك إجراءات مسبقة قد تمت لعمل ذلك أو عندما يكون معلوماً أن ذلك لن يحدث بصورة طبيعية . وهناك مدخل بديل وهو أن يقوم المتدرب باتخاذ عمل إيجابي ويشرك الرئيس فيه بالسعي عمداً لإثارة اهتمام الرئيس بخطة العمل ومشاركته فيها .

مدخل المقابلة :

يمكن الحصول على تقدير قيم للتدريب عن طريق إجراء مقابلات مع المشاركين في الدورة على الرغم من أن هذا يتطلب وقتاً طويلاً. ويمكن الحصول على وجهات نظر الأفراد الواسعة بهذه الطريقة مع قيام المدرب بتوضيح أي شكوك أو نقاط غير مؤكدة في أثناء المقابلة. والمقابلة ذات قيمة كبرى إذ إنه غالباً ما يحدث بعد ملء ورقة إثبات صحة العمل في نهاية الدورة وانصراف المتدرب أن يكتشف وجود عبارة غامضة أو ملاحظة أو تقدير غير واضحين، وللأسف فإن إجراء المقابلة مع كل مشارك رغم أنه مفضل إلا أنه يستهلك من الوقت في معظم الحالات ما يجعله مدخلاً غير واقعي .

إثبات الصحة الفوري أو المتأخر :

هنالك عدد من الأسباب التي تثير الشكوك حول ما إذا كان يجب محاولة إثبات الصحة بعد نهاية الحدث التدريبي فوراً أو عما إذا كان يجب تأجيل ذلك. ففي نهاية الدورة قد يكون الوقت محدوداً جداً بحيث لا يسمح بحدوث إثبات الصحة على نحو فعال، وعندما يكون الوقت محدوداً فقد يكون من الأفضل تأجيل أي إجراء نحو ذلك؛ لأن الملاحظات الواقعية غير محتملة إذا كانت عينا المتدرب مركزتين على الساعة، ولكن إذا تم تأجيل أي إثبات للصحة – و بخاصة ملء استبانة التقدير فسيكون للمتدرب الوقت لتقدير ردود فعله تجاه التدريب بعيداً عن الشعور بالغبطة الذي كثيراً ما يسود في نهاية الدورة ، أما فيما بعد فمن الممكن تقدير التعلم في ظل بيئة العمل الحقيقية .

وللإجابة المؤجلة مشاكلها وخصوصاً عندما تمارس الحياة الحقيقية تأثيرها على عالم التدريب، فمثلاً إذا ما لم يتم ملء استبانات نهاية الدورة في نهاية دورة التدريب، هنالك دائماً خطورة تتمثل في ألا يتم ملؤها على الإطلاق. فضغوط العمل المباشرة أو مشاغل هامة أخرى قد تؤخر ملء الاستبانة وإعادتها، وكلما طال التأخير ازداد احتمال عدم إرجاع الاستبانة. ولم أر بحثاً محدداً حول معدلات إرجاع الاستبانات في مثل تلك الظروف ، ولكن تجربتي الشخصية وما ذكره الآخرون تشير على ما يبدو إلى معدل إرجاع ما بين ٣٠ إلى ٦٠ بالمائة .

المداخل الخارجية لإثبات الصحة :

ربما كان إثبات الصحة من الخارج أو إثبات صحة ما تعلمه المشاركون في الدورة أهم من إثبات الصحة من الداخل. فالفائدة ضئيلة إذا ما ثبت أن مدخل التدريب ومحتواه وطرقه فعالة، وإذا لم يستطع المتدربون ممارسة التعلم. فنحن نحاول تقدير عنصر التغير الذي اتفقنا على أنه السبب في التدريب.

إثبات الصحة لزيادة المعرفة :

يجب أن تلعب الاختبارات ذات الطابع الرسمي دوراً هاماً في إثبات أي زيادة في المعرفة. فاستعمال اختبارات المعرفة مكننا من تقدير المستويات الأولية للمتدربين ، والمزيد من الاختبارات ،إذا تبين أنه أمر مرغوب فيه، أوضح مدى التقدم مع استمرار الدورة. والمفترض أن يكون اختبار إثبات الصحة بسيطاً حين يعاد تطبيق الاختبار الأولي لتحديد الفرق بين درجات الاختبارين. وهذا الاختبار تسهل ممارسته ، ولكن عدداً من العوامل قد يتدخل في جعله مجرد اختبار للزيادة في المعرفة .

فمثل أي امتحان آخر رسمي ومكتوب يوضح الاختبار إن كان الشخص يعرف أو لا يعرف إجابات الأسئلة في اليوم والزمن المحددين. وفي هذا الاختبار ليس أمامنا من سبيل لمعرفة ما إذا كان الشخص يفهم المعلومات وليس ببساطة يعرف الإجابة. فقد يكون المطلوب معرفة الإجابة الصحيحة دون معرفة السبب ، ولكن ما دمنا ننظر في التدريب للتطبيق العملي في العمل فالمعرفة الاكاديمية وحدها يندر أن يكون لها مكان .

وقد يكون هناك اختبار أكثر واقعية ، رغم ما قد يؤديه من إنقاص لفرصة المقارنة البسيطة والمباشرة مع اختبار سابق ، وهو قيام المتدربين بنشاط رئيسي يجب عليهم أداؤه بدقة . وسيشمل هذا النشاط الحاجة لامتلاك المعرفة التي كانت ستختبر عن طريق امتحان مباشر . ولكن المعلومات هنا جزء أساسي من النشاط، وقد لا يعرف المتدربون أنهم قيد الاختبار. أما إذا كانت هناك ضرورة لتطبيق الاختبارات فمن الممكن أن تأخذ الأشكال الواردة سابقاً في الفصل "٦" وهي :

* الإجابة المفتوحة .
* الخيار المزدوج .
* الخيارات المتعددة .
* الإجابات القصيرة .

وليس من السهل وضع أي من هذه الاستبانات والاختبارات، وإذا أريد أن يكون لها فائدة فعلية في تقدير صحة التدريب فيجب أن تكون موثوقاً بها وصحيحة، وهذا يعني أن المتغيرات كاختيار الكلمات وخلافها يجب النظر فيها ومراجعتها.

إثبات صحة المهارات :

إثبات صحة المهارات في نهاية دورة التدريب ليس بأسهل منه في البداية أو أثناء منتصف الدورة، وهو ينطوي بشكل أساسي على تكرار التقديرات السابقة.

التطبيق العملي :

من المقبول عموماً أنه إذا حدث تغير أثناء دورة التدريب فإن ذلك يثبت صحة التدريب شريطة أن يتماشى هذا التغير مع الأهداف. فتأكيد الحصول على مهارات جديدة أصعب بكثير من تأكيد الحصول على معرفة جديدة. ولا توجد سوى قيمة ضئيلة جداً في وضع اختبار مكتوب لتقدير الحصول على المهارات. فإذا وصفنا مشكلة تتعلق بالمهارة في شكل سؤال مكتوب فمن الممكن الحصول على إجابات متنوعة. دعنا نأخذ مثالاً على ذلك دورة التدريب على المقابلات التي تركز على أساليب الإرشاد. ففي نهاية الدورة يمكن توجيه العديد من الأسئلة مثل :

ماذا ستفعل إذا...؟

إذا أعطيت الفرصة، فأي تخطيط ستضع ؟

ما هو عدد المراحل التي ستمر بها أثناء المقابلة ؟

هناك بالنسبة للمتدربين عدد من الخيارات عند الإجابة عن هذه الأسئلة :

فمن الممكن أن يجيبوا عنها بأمانة وبأفضل ما يستطيعونه .

ومن الممكن أن يجيبوا عنها بالطريقة التي من المفترض أن المدرب يريدها .

ويجيبون عنها بالطريقة التي يعتقدون أنها متبعة في الإجابات الواردة في الكتاب.

ويمكن أن يجيبوا عنها بأي طريقة عقلانية أو غير عقلانية .

والخيار الأول وحده هو الذي يؤكد بصورة مرضية أن التعليم قد تم .

وهناك مدخل يتمتع بفرصة أكبر من النجاح في إثبات الصحة، رغم أنه يترك أموراً كثيرة مطلوبة، وهو موازاة نشاط تقدير المعرفة الذي تم وصفه سابقاً. وقد ينطوى ذلك على استخدام لعب الأدوار ودراسات الحالات ، ونتيجة لذلك يوصل إلى تقدير في ظل ظروف مصطنعة ، ولكنه يتيح المراقبة المباشرة للمهارات. وإذا كانت الدورة قد ركزت على جانب واحد من المهارة، فيمكن القيام بدراسة حالة بغرض معرفة مهارات المتدرب لأقصى حد ممكن. وإذا تمت تغطية عدد من الجوانب أثناء الدورة، ولا يمكن دمجها في دراسة واحدة، فسوف يصبح من الضرورى عمل سلسلة من التقديرات في نهاية كل مرحلة .

وفي أثناء حدوث المقابلة التمرينية أو نشاط آخر يمكن مراقبتها وتقديرها بإحدى الطرق التي وردت سابقاً. وإذا كان مستوى المهارة قد حدد في مرحلة مبكرة من الدورة، فإن أي تغير في المهارة سيكون ظاهراً. ومن البديهي أن جزءاً كبيراً من هذا التقدير سيكون ذاتياً إذا لم تكن المهارات المعنية ذات طبيعة فنية أو عملية .

ويكون التقدير أصدق بكثير إذا كانت المهارات المعنية ذات طبيعة فنية أو عملية. وإذا كان الأمر كذلك فإن اختباراً محدداً وعملياً يمكن أن يوضع ثم تقدر نتائجه في مقابل مستوى المهارة الذي تحدده الحاجة التدريبية .

تحليل السلوك :

يعد تقدير التغير أكثر صعوبة وذلك عندما يتعلق التدريب بالتغيرات في المواقف وفي مهارات السلوك. فمعظم المراقبات في هذه الحالات سوف تكون ذاتية. ولكن أينما

كانت هنالك حاجة لمراقبة السلوك بغرض إحداث تغيير أو تعديل فيه، يمكن استعمال أداة أكثر فاعلية. وقد رأينا في السابق أنه يمكن استعمال تحليل السلوك خلال دورة بأكملها للتخطيط لتنمية نمط سلوكي . وقد تم توضيح كيفية لفت انتباه المتدربين لهذا الخط بصيغة جدول مقسم إلى خانات، مع اقتراح استعمال البيانات للتخطيط لأي تعديل سلوكي ضروري . ويمكن الاستمرار في تعديل السلوك وتدوين أي تعديل باعتباره إثباتاً للتغير. وتوضع العبارات بصورة مخففة باستعمال كلمة "بعض" ، إذ على الرغم من أن مراقبة السلوك قد تكون دقيقة فلا يشترط بالضرورة أن تمثل المراقبة التعلم الحقيقي فقط. فقد يسلك الفرد أو المجموعة طريقة تتناسب مع الأنموذج السلوكي الذي سيكون أساساً للتدريب ،ولكن الأداء بالمستوى المناسب خلال الدورة لا يعني بالضرورة أن هذا الأداء سينتقل إلى العمل، فالمتدربون قد يسعون لإرضاء المدرب ببساطة بذلك السلوك. ولكن هذا كل ما يمكننا مراقبته، وعلينا أن نقتنع بذلك باعتبار أنه هو كل ما يمكن الحكم عليه في هذه المرحلة .

منظومة الصفات الشخصية :

لقد اقترح سابقاً أن التوجهات والمشاعر والصفات المتعلقة بالوظائف المختلفة يمكن تحديدها قبل أو عند بداية التدريب عن طريق مقابلة تستخدم مدخل منظومة الصفات الشخصية. وكما هي الحال مع المداخل الاخرى الكثيرة المقترحة ، من الممكن تكرار منظومة الصفات الشخصية في نهاية الحدث التدريبي. ثم يمكن مقارنة الصفات الشخصية بما تم ملؤه سابقاً وتحليلها. ومدخل منظمة الصفات الشخصية له ميزة على بعض طرق المقابلات الأخرى في كون المشاركة المباشرة لمن يجرى المقابلة أقل بكثير، ولذلك يقل احتمال إفساده للمعلومات .

الاستبانات التي تعتمد على التباين في المعنى :

عند محاولة إثبات صحة التعلم الذي يتعلق كلياً بمهارات السلوك والمواقف هنالك الكثير من الصعوبات التي تتعرض طريق وضع اختبار موضوعي. وفي الحقيقة مادمنا أننا نتعامل مع جوانب تكاد تكون ذاتية تماماً فقد تكون هناك مغالاة في البحث عن تقدير موضوعي .

وإذا تم الحصول على المواقف التي تم تشخيصها ذاتياً في بداية الدورة بواسطة استبانات منشأة بمقياس ثرستون أو ليكرت، يمكن تكرار الاستبانة في نهاية الدورة. وأي اختلافات بين المقياسين من الممكن مناقشتها وتقديرها كدلالة على التغير، ولكن ذلك يتم عادة بالإضافة إلي وسائل التقدير الأخرى .

ويجب الاعتراف بأننا لا نتعامل مع نتائج ذاتية بدرجة عالية فحسب، بل أيضاً مع استبانات قابلة بدرجة عالية للإجابات الخاطئة سواء كان ذلك متعمداً أم لا .

وهذه الاستبانات أصعب في المقارنة من الاستبانة المؤسسة على التباين في المعنى والتي يمكن إضافة قيمة رقمية لها بسهولة. ومرة ثانية لا بد للمرء من توخي الحرص وعدم افتراض أن ذلك يجعل المدخل كمياً وموضوعياً حقيقة. فالأمر ليس كذلك، إذ إن كل ما يؤدي إليه هو أنه يسهل المقارنات وبالتالي يساعد في تحديد التغييرات الهامة .

ونموذج استبانة تباين التدريب المستخدمة في نهاية التدريب هي نفسها المستخدمة في بداية التدريب أو قبله. وكلا النموذجين يقارنان عندئذ ويحللان بالتحديد مؤشرات التغير، وهذا هو المدخل الكلاسيكي قبل والاختبار وبعده. ولكن حين يكون اهتمامنا موجهاً إلي تغيرات السلوك والمواقف، فهناك أوجه قصور خطيرة في هذا المدخل البسيط .

وإذا كنا نقدر دورة تدريب على مهارات الإشراف والإدارة الجوانب التي نريد أن ننظر فيها استعمال المتدرب للزمن. ونتيجة لذلك ففي بداية التدريب يمكننا أن نتوجه بسؤال يتعلق بادارة المتدرب للزمن، ويتطلب ذلك منه تقديراً ذاتياً على مقياس من عشرة أرقام. والمدخل النموذجي قد يكون على النحو التالي :

استخدام وقت في العمل

لا يخضع لتحكم جيد   ١   ٢   ٣   ٤   ٥   ٦   ٧   ٨   ٩   ١٠   يخضع لتحكم جيد

ففي بداية الدورة يضع الفرد تقديراً لنفسه بدرجة "٧" أي أن تقديره الذاتي هو"ماهر تماماً" في استعمال الوقت ولكن ليس ماهراً بصورة استثنائية. وبما أن هذا التقدير نابع من الذات فهو بالضرورة ذاتي، ولكن على الأقل إذا استعملنا الاستبانة في أكثر من مناسبة، فإن الأحكام الذاتية كلها تأتي من الأساس نفسه .

وإذا استخدمت الاستبانة ذاتها كاختبار لإثبات الصحة في نهاية الدورة فإن ذلك يعني أن مدخل ما قبل الاختبار وما بعده التقليدي قد تحقق. وبما أن الاستبانات متطابقة فيمكننا مقارنة النتائج على أساس معقول ظاهرياً. ففي بداية الدورة قدر عنصر استعمال الوقت بدرجة "٧". ودعنا نفترض أنه قدر بدرجة "٨" في نهاية الدورة. ومع الأخذ في الاعتبار أن المقارنة ليست دقيقة من الناحية الحسابية، هنالك زيادة في المهارة المحددة بمعدل ١٠ بالمائة. وهذه ليست بزيادة متميزة في المهارة ولكن يجب أن نتذكر أن مستوى التقدير الأول كان "٧" وهو مستوى من المهارة لا بأس به في البداية.

على كل هنالك عدة إمكانات أخرى من المفيد النظر فيها. فالتقدير بدرجة "٧" ربما يكون دقيقاً ولذلك فإن الزيادة في المهارة بمعدل ١٠ بالمائة قد تكون حقيقية. ولكن ربما كانت هنالك بعض جوانب خداع الذات في التقدير الأولي، ورغم أن التقدير النهائي قد يكون أكثر واقعية من التقدير الأولي فإن الزيادة في المهارة بمعدل ١٠بالمائة قد لا تعكس الزيادة الحقيقية.

هذه النتيجة ستكون بالتأكيد نتيجة لتلوث تقويم الفرد بالتدريب، فمن المؤكد أن وعي المتدربين وتصوراتهم تكاد تكون قد ارتفعت نتيجة التدريب.

مدخل الاختبار الثلاثي:

تعد إحدى طرق محاولة اختبار نتائج هذا التلوث المحتمل هي ملء الاستبانة نفسها للمرة الثالثة. فبعد أن تملأ الاستبانة للمرة الثانية في نهاية الدورة، يطلب من المتدرب ملؤها للمرة الثالثة. ولكن في هذه المرة يطلب من المتدربين ملؤها، وكأنهم يملؤونها عند بداية الدورة ولكن بتصورهم الراهن لمهارتهم، أو بعبارة أخرى بما لديهم من معرفة الآن. ودعنا نفترض في هذا المثال أن الدرجة "٧" كانت مستوى أعلى مما هو الأمر في الحقيقة، ونتيجة لذلك فعندما قام المتدرب بملء الاستبانة للمرة الثالثة بما لديه من وعي جديد، أعطى المستوى الأولي الحقيقي درجة "٣". ويوضح أن الزيادة في المهارة من "٣" إلى "٨" كانت بمعدل ٥٠ بالمائة بدلاً من ١٠بالمائة. وعندما قورنت هذه الزيادة بالمراقبات الأخرى لممارسة المهارة وبوجهة نظر المتدرب نفسه حول الزيادة في المهارة فإن الزيادة بمقدار ٥٠ بالمائة بدت أنها إثبات أكثر واقعية لصحة التدريب.

وقد استعملتُ مدخل الاختبار الثلاثي هذا- خلال عدة دورات تدريب مختلفة، وخاصة تلك المتعلقة بالتدريب على العلاقات الإنسانية. ففي بداية دورة تدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص يقوم المتدربون بملء استبانة التقدير الذاتي الموضحة في الشكل (٨-٤)، ويحدد ذلك بالملء (١). وتستعمل الاستبانة نفسها مرة ثانية في نهاية الدورة وتحدد هذه المرة بالملء (٢)، وأخيراً لكي يتم الحصول على تقدير أكثر واقعية دون تلويث التدريب تملأ الاستمارة مرة أخرى وتحدد بالملء (٣).

ومن هذه الاستبانات الثلاث يمكن عقد المقارنات من خلال استعمال سلم الدرجات، ولكن يجب تكرار التحذير بأنه رغم أننا نتعامل مع تقديرات رقمية فإن قاعدة البيانات لا تزال ذاتية بصورة عالية، ويمكن عمل المقارنات لتوضيح الاختلافات ليس فقط بين الملء ٢ (الملء في نهاية التدريب)والملء ١ (الملء الأصلي الأولي) ولكن أيضاً بين الملء ٢ والملء ٣ (مستوى البداية المعاد تقديره) . ويوضح الشكل رقم (٨-٥) ملخصاً لاستبانات تم ملؤها مع إضافة المقارنات .

الشكل رقم (٨-٤) : مدخل الاختبار الثلاثي استبانة التقدير الذاتي

الاسم :

استبانة المهارات السلوكية : ١ ٢ ٣ ٤

رجاء التأشير في الخانة مقابل كل بند على السلم من "١" إلى "١٠" موضحاً ما تعتقد أنه يمثل مستوى قدراتك في الوقت الحاضر في مجموعة

أنت أحد أعضائها:	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١- اتحكم في كمية كلامي .										
٢- أكون مختصراً ودقيقاً .										
٣- أساند أفكار الآخرين										
٤- أقوم بدمج أفكار الآخرين										
٥- أدرك سلوكي										

٦- أبادر بالمقترحات والتقدم بالأفكار |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

٧- أوضح اختلافي مع وجهات نظر الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

٨- أتحكم في قدر إبدائي لوجهات نظري |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

٩- أركز على مشاعر الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٠- افكر قبل أن أتحدث |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١١- أسيطر على مدى مقاطعتي للآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٢- أدرك سلوك الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٣- اسيطر على الميل للتفوق على الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٤- ألعب دوراً إيجابياً في المجموعة |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٥- أبرز آراء الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٦- أتحكم في مقدار محاولتي السيطرة على الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٧- أجعل الآخرين يستمعون لوجهات نظري |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٨- أتحمل الصمت |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

١٩- أخبر الآخرين بمشاعري |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

٢٠- أساعد الآخرين |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

أين تضع تقديرك العام والشامل لمستوى مهارتك ؟ |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

وتوضح الأرقام أنه عند مقارنة تقديرات نهاية الدورة (العمود٢) مع التقديرات الأولية (العمود١) كانت هناك زيادة في المهارات في بعض العناصر، ولم يحدث تغيير في البعض الآخر، بالإضافة إلي نقص طفيف في المهارة في عناصر أخرى، ضمن نطاق يتراوح بين -١٠بالمائة إلى +٣٠ بالمائة . وعند جميع التغيرات الفردية فالنتيجة هي زيادة عامة في المهارة بمعدل ١٩ بالمائة .

ولكن باعتبار أننا ننظر في دورة تتعلق بزيادة الوعي فمن الأسلم أن نفترض أن المتدربين الذين كانوا يعانون مشكلات في الوعي قد أخطؤوا في التقدير الأولي. ولذلك فإن نتائج نهاية الدورة قد تقارن بصورة أكثر واقعية بالوضع في البداية المعاد تقديره ، إذ إنه من السليم أن نفترض أيضاً أن الوعي قد زاد بنهاية الدورة. ونتيجة لذلك فإننا عندما نقارن العمود(٢) بوجهة النظر المعاد تقديرها في الملء الثالث للاستبانة نلاحظ تغييرات معينة. فلا يزال هناك تناقص في بعض المهارات لكن مقداره ضئيل وحالاته أقل عدداً. كما أن بعض النقص قد أصبح زيادات ، وأصبحت بعض حالات "عدم التغير" الآن زيادات. وتحولت الكثير من الزيادات إلى زيادات أكبر. كما أصبح مجموع التغيرات الآن زيادة بمعدل ٤٥ بالمائة مقارنة بمعدل الزيادة بين استبيان ما قبل التدريب وما بعده البالغ ١٩بالمائة .

ولكن لابد من الحرص الشديد في تفسير التقديرات المقارنة كتلك التي هي موضوع النقاش ، إذ إن إثباتاً ناجحاً للصحة قد يعطي نتائج تختلف كثيراً عن تلك الواردة أعلاه .

والشكل البياني (٨-٦) يوضح الزيادات بمعدل ٤٥بالمائة بين فترة التقدير في نهاية الدورة (العمود٢) والتقدير الأولي (العمود١) . لكن العمود (٣) يوضح بدلاً عن ذلك أن المتدرب يقدر الزيادة من الحالة الأولى الحقيقية بأقل بكثير من ٤٥ بالمائة، حيث تبدو الزيادة الحقيقية بمعدل٢١ بالمائة، وقد تكون بعض المواقف أسوأ من ذلك ، عندما يوضح العمود٣ درجات تحت الصفر في حين يوضح العمود (٢) تقديراً قد يعكس زيادة إيجابية. ومثل تلك النتائج قد توحي للمدرب بأن الحدث التعليمي كان فاشلاً أو فاشلاً جزئياً بالنسبة لذلك المتدرب على الأقل.

هذا بالتأكيد كان رد فعلي عندما حدث لي ذلك أول مرة، ولكني كنت لحسن الحظ قادراً على مناقشة النتائج مع المتدرب بعد نهاية الدورة. وقد تمخض عن ذلك أن المتدرب قد أدرك أنه كان غير واقعي في تقديراته المتدنية نسبياً لمهاراته الأولية. وقد تم ذلك الإدراك عندما طُلب من المتدرب ملء الاستبانة المعاد تقديرها. كذلك تظهر بعض النتائج السلبية عندما تكون نتائج نهاية الدورة متدنية. وقد أوضح المتدربون أن الدورة

كانت ناجحة تماماً وأن وعيهم قد زاد عدة مرات. لكن هذا الوعي والتغييرات السلوكية الناتجة عنه والضرورية كانت جذرية بحيث أصبح المتدرب في حاجة لوقت أكثر من المتاح أثناء الدورة للتكيف معها.

وتوضح تجربتي أن مدخل الاختبار الثلاثي يعطي نتائج أكثر واقعية (وليست بالضرورة "أفضل") من مدخل الاختبار قبل التدريب وبعده على الرغم من أنه يجب الاعتراف بأن هذه الطريقة لا تزال حساسة للمعالجة الذاتية. وهذه الذاتية تتواجد بالطبع في أي شكل من التقدير الذاتي .

الشكل البياني رقم (٨-٥) : ملخص إجابات الاستبانات

الفئة	العمود ١ (المبدئي)	العمود ٢ (النهائي)	العمود ٣ (المبدئي المعدل)
في مجموعة أنت عضو فيها :			
أتحكم في كمية كلامي .	٤	٧ (+٢)	٤ (+٢)
أكون مختصراً ودقيقاً .	٤	٤ (-)	٤ (-)
أساند أفكار الآخرين .	٥	٥ (-)	٥ (-)
أثني على أفكار الآخرين .	٥	٦ (+١)	٣ (+٢)
أدرك سلوكي .	٥	٧ (+٢)	٤ (+٢)
أبادر بالمقترحات والتقدم بالأفكار .	٧	٦ (١)	٥(+٢)
أوضح اختلافي مع وجهات نظر الآخرين .	٧	٦ (-١)	٥ (+١)
أتحكم في قدر إبدائي لوجهات نظري .	٥	٥ (-)	٢ (+٢)
أركز على مشاعر الآخرين .	٤	٧ (+٢)	٣ (+٤)
١٠- افكر قبل ان أتحدث .	٤	٧ (+٢)	٣ (+٤)
١١- أسيطر على مدى مقاطعتي للآخرين .	٥	٦ (+١)	٣ (+٢)
١٢- ادرك سلوك الآخرين .	٦	٨ (+٢)	٢ (+٦)
١٣-أسيطر على الميل للتفوق على الآخرين .	٧	٧ (-)	(-)
١٤- ألعب دوراً إيجابياً في المجموعة .	٦	٧ (+١)	٨ (١)
١٥-أبرز آراء الآخرين.	٧	٧ (-)	٤ (+٣)
١٦- أتحكم في مقدار محاولتي السيطرة على الآخرين .	٦	٤ (-٢)	٣ (+١)
١٧- أجعل الآخرين يستمعون لوجهة نظري .	٧	٨ (+١)	٨ ( )
١٨- أتحمل الصمت .	٤	٧ (+٣)	(+٤)
١٩- أخبر الآخرين بمشاعري .	٤	٧ (+٢)	٢ (+٥)
٢٠-أساعد الآخرين .	٨	٨ (-)	٧ (+١)
المستوى الكلي العام للمهارات الشخصية .	٦	٦ ( )	٤ (+٢)
		المجموع ١٩	المجموع ٤٠

الشكل البياني رقم (٨-٦) : مقارنة إحصائية لإجابات الاستبانات

الصنف	العمود١	العمود ٢	العمود ٣
١	٤	٧ (+٣)	٧ (+٣)
٢	٤	٧ (+٣)	٧ (+٣)
٣	٤	٧ (+٣)	٦ (+٢)
٤	٣	٦ (+٣)	٤ (+١)
٥	٣	٧ (+٤)	٥ (+٢)
٦	٣	٦ (+٣)	٥ (+٢)
٧	٣	٤ (+١)	٥ (+٢)
٨	٣	٨ (+٥)	٣ (-)
٩	٣	٧ (+٤)	٦ (+٣)
١٠	٣	٥ (+٢)	٥ (+٢)
١١	٣	٦ (+٣)	٣ (-)
١٢	٤	٦ (+٢)	٥ (+١)
١٣	٥	٤ (-١)	٣ (٢)
١٤	٦	٤ (-٢)	٣ (-٣)
١٥	٤	٥ (+١)	٥ (+١)
١٦	٣	٤ (+١)	٦ (+٣)
١٧	٣	٥ (+٢)	٣ ( )
١٨	٣	٧ (+٤)	٣ (-)
١٩	٤	٥ (+١)	٤ ( )
٢٠	٦	٧ (+١)	٦ (-)
الكلي	٣	٥ (+٢)	٤ (+١)
		المجموع ٤٥	المجموع ٢٦



الفصل التاسع

أسئلة ما بعد التدريب

غالباً ما يقال إن تقديرات التدريب أو إثبات صحته التي تتم بعد انتهاء الحدث التدريبي قد يصيبها خلل خطير يثير شكوكاً خطيرة حول أية نتائج. فإذا كانت الدورة تجربة ناجحة وممتعة بدرجة عالية فيمكن أن يبلغ سرور المتدربين بأنفسهم وبالحدث درجة تجعلهم فى حالة شعور بالغبطة الغامرة . وفي هذه الحالة العاطفية خاصة ، وبينما هم يودعون زملاءهم من الطلاب الذين ربما يكونون قد كونوا معهم علاقات خاصة، فإن وجهات النظر التي يعبرون عنها حول التدريب قد تكون مشوشة. فمن الممكن جداً أن التقديرات التى تعطى على سلم يتراوح من ١-١٠ قد تزيد بثلاث درجات أو أربع نقاط عما يجب إعطاؤه فعلاً. وبسبب هذه العواطف في نهاية الدورة أطلق على الاستبانات "استبانات الرضا" وهى كثيراً ما تكون تسمية غير عادلة .

وإذا تركنا جانباً أى اعتبارات أخرى فإن تأخير أى تقدير إلى ما بعد نهاية الدورة مباشرة يسمح للعواطف المشوشة أن تهبط إلى مستوى أكثر عقلانية. لكن القيام بمحاولات التقويم وإثبات الصحة في وقت لاحق بدلاً من نهاية الدورة له أسباب محددة، ومن ثم يصبح التقويم أكثر أهمية من إثبات الصحة .

أسئلة ما بعد التدريب :

تمت فى الفصل السادس مناقشة قيمة الاجتماع ما قبل بداية الدورة لإعطاء فكرة عنها قبل بداية الدورة ومساعدة المتدرب فى ربط التدريب بالعمل ، ومن ثم المساعدة فى إثبات صحة التدريب .

ومن المهم بنفس القدر إيفاء مديرى الأقسام بعد نهاية الحدث التدريبى بما اتفق عليه فى تلك الاجتماعات ، وهو الاجتماع بعد حدث التدريب . وهذا هو اجتماع أسئلة ما بعد التدريب. ويجب على مدير القسم أن يتأكد من عقد هذا الاجتماع وإلا فإن الكثير من فائدة التدريب سيذهب هدراً إذا أحس المتدربون أن مديريهم ليس لهم

اهتمام حقيقي باشتراكهم في عملية التعلم. ومن السهل القول إن هذا الاجتماع يجب أن يحدث ، ولكن في الكثير من المناسبات يعلق المتدربون بالقول إن رد فعل مديريهم الوحيد عند عودتهم من التدريب إن صدر أي رد فعل على الإطلاق هو "هل كنت غائباً؟ لقد ظننت أنني لم أرك هنا". "أو آه، كنت مشاركاً في تلك الدورة. هل استمتعت بها؟ بالمناسبة أريد منك أن تترك كل شيء وتفرغ من إعداد هذا التقرير غداً" ، وهكذا.

وسوف يحس المتدرب بضغط العمل ، بخاصة إذا كان غيابه قد طال بعض الشيء، إذ إن من المحتمل أن يكون هنالك كم هائل من العمل في سلة الوارد حتى لو تمت ترتيبات قيام شخص آخر بالعمل . والمناخ بعيد عن أن يتيح المجال لممارسة ما تم تعلمه، ويقول الكثير من المتدربين إنهم بسبب بيئة العمل هذه ينسون التدريب لفترة من الزمن لتعويض ما فاتهم من العمل، ولكن حافز ممارسة التدريب يكون قد تبخر بعد تلك الفترة.

وقد يكون لمدير القسم كذلك أسبابه الضاغطة التي تحول دون إيفائه باتفاقه مع المتدرب على عقد اجتماع أسئلة ما بعد التدريب. وبعض المديرين يستخدمون التزامات العمل عذراً لتجنب ما قد يشعر البعض بأنه وضع ينطوي على شيء من التهديد. وحتى إذا لم يتم الالتزام بالموعد الأصلي، يجب تحديد موعد آخر بأسرع ما يمكن بعد التاريخ الأصلي . ومن المفيد عدم الاجتماع بالمتدرب بعد وقت قصير جداً من رجوعه للعمل ، ولنقل في اليوم الأول بعد رجوعه من دورة تدريبية امتدت لأسبوعين ، فهناك في سلة الوارد التي لا مفر منها، ولكن لا يجب تأجيل الاجتماع إلى أبعد من الأسبوع الذي يعقب انتهاء الدورة. فإذا كان التأجيل أطول يتناقص اهتمام كل من مدير القسم والمتدرب وحوافزهما ، وربما يشعر كلاهما بأن عقد الاجتماع أصبح غير مجد.

ولذلك يجب عقد الاجتماع بسرعة بعد عودة المتدرب. ويجب أن ينظر كل من المدير والمتدرب فيما إذا كان من المفيد دعوة المدربين للمشاركة في الاجتماع. فقد تكون لهم فائدة في المساعدة على الانتقال من التعلم إلى العمل باقتراحهم للطرق التي يطبق بها ما تم تعلمه في ظرف العمل المعين. كما أنهم قد يساعدون في أي نقاش حول احتياجات التدريب الإضافية بالنسبة للمتدرب (ورئيسه) . ويجب الاتفاق على أن هذا

الدور ثانوي فى النقاش. فالشخصيتان الرئيسيتان هما المتدرب ورئيسه . فهناك دائماً خطورة أن يحاول المدير نقل المسئوليات للمدرب لأن المسألة فى النهاية تتعلق بالتدريب حسب رأيه. وهي ليست حول التدريب ، وإنما هى حول تطبيق ما تم تعلمه أثناء التدريب فى سياق العمل الحقيقى للمتدرب ومدير القسم هو الشخص الوحيد الذى يحتمل مسؤولية فى هذا المجال .

وقد تمت الإشارة فى الفصل السادس إلى بعض المواضيع المفيدة التى يمكن مناقشتها خلال ذلك الاجتماع. وأهم هذه المواضيع هى :

* ماذا كان انطباعك حول فاعلية التدريب ؟

* ماذا كان انطباعك حول فاعلية المدرب(أو المدربين) ؟

* هل كان الحدث التدريبي هو أنسب حدث تشارك فيه لتلبية احتياجاتك ؟

* إلى أى مدى حقق التدريب أهداف الحدث ؟

* إلى أى مدى حقق التدريب أهدافه وأهداف المنظمة التى ناقشتاها قبل ذهابك للمشاركة ؟

* ما هى الأشياء الرئيسية التى تعلمتها أو أكدتها ؟

* ماذا ستفعل بهذا التعلم ؟

* هل تريد مناقشة خطة العمل التى قمت بإعدادها فى نهاية الحدث التدريبي ؟

* كيف ستقوم بإدخال الجوانب التى تعلمتها ؟ بأى طريقة ؟ وخلال أى فترة ؟ وكم من وقتك سوف يستغرق ذلك ؟ وما هي الموارد الإضافية التى تحتاجها ؟ وهل ستتطلب مساعدة شخص آخر ؟

* هل هناك أي وسيلة يمكنني مساعدتك بها لتحقيق أهداف عملك ؟

* هل ترى أن هناك أى فائدة تجعل وجهة نظرك/معلوماتك حول التدريب فى متناول أى شخص آخر هنا ؟

وأخيراً :

* هل تريد أو متى تريد أن تجتمع بي مرة ثانية كي نناقش سير عملك وننظر كذلك في أى احتياجات تدريبية أخرى ؟

هذه القائمة توضح أنه يمكن أن تكون هنالك مواضيع كثيرة للنقاش خلال اجتماع الأسئلة . فالكثير من المديرين تنقصهم الثقة لعقد اجتماعات الأسئلة لأنهم لا يدرون ما سيناقشون . وهذه القائمة بالأسئلة ليست كاملة ، ولكن حتى لو كانت كل ما يناقش، فهنالك ما يكفي لانشغال الطرفين لوقت طويل .

وهذا النوع من الإجراء سوف يرضي المدير والمتدرب، وفي معظم الحالات ستبرز معلومات كثيرة يمكن أن تكون مفيدة للمدرب في إثبات صحة التدريب وتقويمه . ولكن نادراً ما تمرر هذه المعلومات للمدرب، وربما يكون أحد أسباب ذلك الفجوة الظاهرة بين إدارة العمل والمدربين، فهم ببساطة لا يتحدثون مع بعضهم البعض. وإذا ما بذل الطرفان جهداً لعقد حوار مستمر، فسوف يكتشف كلاهما ليس فقط ما يكفي من موضوعات للنقاش ، ولكن أيضاً بروز الكثير من الفوائد. ففي حالة المدرب سيكون هنالك شكل إضافي آخر لإثبات صحة التدريب الذى كان مسؤولاً عنه، وقد يكون ذلك تغذية راجعة بطريقة أكثر وضوحاً من تلك التي قدمت له مباشرة. فالمتدربون قد يشعرون بأنهم يستطيعون الحديث إلى مديريهم حول التدريب بصراحة أكثر مما يفعلون مع مدربيهم .

والفائدة النهائية للمدرب من إجراء ما بعد التدريب هي في مجال التقويم بشكل عام. فطرق التقويم غالباً ما تشتمل على قيام المدرب بالخروج من برج التدريب العاجي إلى الميدان لإجراء المقابلات والحديث مع المتدربين والعمل على ملء الاستبانات من قبل المتدرب ومدير القسم. ونوعية النقاش الذى نظرنا فيه أعلاه يهيئ لهذا الإجراء الذى ينظر إليه عندئذ وكأنه تقريباً استمرار لنقاش ما بعد التدريب .

ومناقشات ما قبل التدريب وبعده نادراً ما تحدث رغم أن عدداً متزايداً من مديرى الأقسام أخذ يدرك قيمتها. ويمكن عمل الكثير، ومن البديهي أن من مصلحة المدرب المبادرة بمحاولة تشجيع استعمال هذه المناقشات على نطاق أوسع . فجميعها جزء من إثبات الصحة والتقويم .

مداخل التقويم المتأخر :

قد يكون من المفيد محاولة التقويم بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من الحدث التدريبي ، الذي سيكون لا يزال عالقاً في ذهن المتدربين بصورة معقولة. كما أن فترة التدريب ستكون بعيدة بما فيه الكفاية إلى حد يكون قد أتاح للمتدربين بدء ممارسة ما تعلموه من مهارات .

ومن الممكن خلال هذه المرحلة ، استخدام الكثير من المداخل التي سبق أن نوقشت ولكن ربما يكون الاختلاف الأكبر هو أن عمل المتدرب يمكن تضمينه في التقويم. كما يمكن إشراك أشخاص آخرين كرئيس المتدرب وأنداده ومرؤوسيه، ولكن هناك شيء يجب أخذه في الاعتبار، وهو أن الآخرين قد يكونون أو لا يكونون قادرين على تقدير مهارات الفرد الذي يُقوِّم. فمثلاً المتدرب الذي شارك في برنامج تدريب على المهارات الشخصية قد يكون الآن أكثر مهارة في التفاعلات الشخصية من رئيسه. وفي الحقيقة من المحتمل أن يكون الرئيس هو الشخص الذي كان يجب أن يشارك في البرنامج قبل مرؤوسه! ففي مثل هذه الحالة سيكون تقدير الرئيس محل تشكك كبير. ويجب أن يكون للرئيس وللآخرين الذين يشاركون في التقويم احتكاك بالمتدرب بدرجة معقولة لتتوفر لهم أدلة كافية يؤسسون عليها تقويمهم .

إشراك الآخرين :

في المرحلة التي يمكن أن توصف بمرحلة التقويم المتوسطة فإن المدخل البديهي هو للمتدربين أنفسهم. وخطورة عمل ذلك هي أن أي تقدير للتعلم أو النجاح في ممارسة التعلم سيكون تقديراً ذاتياً للفرد. وقد لا يكون ذلك غير واقعي في تلك الظروف ، رغم أنه ما لم يكن الشخص مدركاً جداً لمهاراته فإن التقدير قد يكون متحيزاً .

والمدخل المنطقي الذي يلي ذلك هو إشراك رئيس المتدرب، ولكن كما سبق الاقتراح بأنه يجب التأكد من أن الرئيس :

* يرى القدر الكافي من عمل المتدرب كي يكون قادراً على الحكم حكماً واقعياً على التغير من الممارسة السابقة إلى الوضع الجديد المتحسن .

* قادراً على الحكم الموضوعي على المتدرب دون تحيز إلى بعض الأحكام الذاتية، كاستلطاف وعدم استلطاف المتدرب .

* له المهارات الكافية لتقدير مستوى مهارات المتدرب .

وتوجد متطلبات مماثلة إذا رغبنا في إشراك أنداد المتدربين رغم أن الأرجح أن يفوا بمعيار الاحتكاك أكثر من رئيس العمل .

وإذا كان للمتدرب مرؤوسون يديرهم أو يشرف عليهم فهم – من بعض الجوانب- أفضل المقومين الذين يمكن الاتصال بهم لأن نشاط المتدرب يمسهم بشكل وثيق ومباشر، والمفترض أنهم سيفون بالاحتكاك، ولكن الكثيرين منهم لن يتصلوا للإيفاء بالمعايير الأخرى .

والجمع بين التقديرات سيكون أكبر وزناً وأكثر موضوعية من تقدير واحد فقط ، على الرغم من عدم وجود ضمان أن عدداً من التقديرات غير الجوهرية سيؤدي إلى تقويم موضوعي قائم على أساس جيد . ويمكن أن يشتمل الجمع الممكن بصورة مفيدة على ما يلي :

* المتدرب والأنداد .

* المتدرب ومرؤوسيه .

* المتدرب ورئيسه .

* المتدرب ومرؤوسيه ورئيسه .

* المتدرب وأنداده ورئيسه .

* المتدرب وأنداده ومرؤوسيه ورئيسه .

المجموعات الضابطة :

وصفنا سابقاً أهمية إشراك مجموعة ضابطة لم تشترك في التدريب، وهذا المطلب ضرورة حتمية عندما نحاول تقويم التعلم خلال فترة زمنية ممتدة؛ لأن عوامل كثيرة قد

تلوث التعلم الظاهر . فكل من المجموعة الضابطة والمجموعة المتدربة يمكن أن تتغير خلال الفترة دون إمكانية إرجاع الكثير من التغيرات إلى التدريب حتى في حالة مجموعة التدريب. هذه العوامل التي لا يمكن أن تعزى للتدريب قد تشتمل على إصدار توجيه أو تعليمات أفضل بالنسبة العمل ، والتدرج في الطبيعي التطور نتيجة الانخراط في العمل ، والتطور المفروض بسبب الضغوط المختلفة ، وهكذا ... والكثير من هذه العوامل قد تقع على المجموعات المتدربة والضابطة بنفس القدر . ونتيجة لذلك ورغم أن غياب المجموعة الضابطة قد يؤثر مادياً على موضوعية التقويم، فإن وجودها لا يضمن بالضرورة الموضوعية الكاملة .

التخطيط للعمل :

لقد رأينا أن النهاية الإيجابية جداً للحدث التدريبي كانت وضع المتدرب لخطة عمل، وهي خطة التزم بتنفيذها . ويمكن استعمال مثل هذه الخطط بعدة طرق ، وخاصة كتقديرات للمدى الذي نفذ به المتدرب التعلم. فمدى التنفيذ قد يدل على الكم الذي تعلمه الفرد فعلاً من التدريب .

بعد ثلاثة أو أربعة أشهر من الحدث التدريب يمكن القيام بتقدير مدى التعليم بالطلب من المتدرب أن يرجع إلى الخطة ويحلل النتائج العملية. ومن المفضل أن يكون هنا التحليل نتيجة اتفاق بين المتدرب ورئيسه. ولكن في حالة غياب مثل هذا الاتفاق يمكن أن يأتي هذا العمل بمبادرة من المدرب الذي يجب إشراكه في أي اتفاق .

و عند خطة العمل في نهاية الحدث التدريبي يقوم المدرب بـ :

١ – الاتصال بالمتدربين لإبلاغهم بأن متابعة ستجري بعد فترة حوالي ثلاثة أو أربعة أشهر .

٢ – الحصول على موافقة المتدربين على أن يقوموا عند عودتهم لأعمالهم بمناقشة خطة العمل مع رؤسائهم مع احتمال تزويدهم بنسخة منها .

٣ – الحصول على موافقة المتدربين على أنه من الممكن الاتصال برؤسائهم أيضاً في فترة المتابعة .

هذا الاتصال يكون أحياناً غير ضروري وذلك حسب العلاقة التي تنشأ بين المدرب والمتدرب، وقد يطالب المتدرب ببعض أو كل تلك الخطوات دون أن يطلب منه ذلك .

متابعة استبانة التقويم :

تنظم نوعية المهارة التي تم التدريب عليها مدى التقويم ومستواه، وفي معظم الحالات فإن الاستبانة هي التي تبدأ عملية التقويم في وقت يتفق عليه بين المدرب والمتدربين أثناء إكمال خطة العمل. فالاتصال الأول المتفق عليه عادة ما يكون خلال مرحلة الثلاثة أو الستة أشهر التي تعقب نهاية التدريب ، رغم أن هذه المراجعة تمدد إلي فترة عام بصورة استثنائية .

وفي البداية يكون الاتصال بالمتدربين في شكل استبانة ترسل مباشرة لهم أو بواسطة مديري أقسامهم . وستبني الأسئلة علي خطة العمل وتسعى للحصول على وجهات النظر حول :

* التعلم الذي تم إحرازه أثناء التدريب .
* الإجراء الذي اتخذه المتدرب حول التزاماته بتطبيق التعلم .

ففي الحالة الأولى يمكن القيام بمحاولة تكرار استبانة إثبات صحة العمل التي تملأ بعد نهاية الدورة وقد تكون في شكل معدل . وهنالك نقاش حول ما إذا كان لذلك أي مغزى في مرحلة المراجعة على المدي البعيد، إذ إن التركيز في هذه المرحلة قد يكون على تطبيق التعلم وليس على التدريب. فمن بعض الجوانب ستكون الاستبانة اختباراً جيداً لما احتفظ المتعلم به مما تعلمه إذا استطاع بعد تلك الفترة إبداء ملاحظات مدروسة حول التدريب، ولكن قد يكون ذلك مجرد اختبار لذاكرته .

والأسئلة التي يمكن تضمينها في مدخل لإثبات صحة التدريب على المدى الأطول قد تشتمل على التالي :

١ – ما هي بنود خطة عملك التي نفذتها حتى الآن ؟

٢ – ما هي درجة النجاح التي أحرزتها في تنفيذ تلك البنود ؟

٣ – هل هنالك جوانب تشعر بأنه كان يجب حذفها من التدريب ؟

٤ – هل هنالك جوانب تشعر الآن بأنه كان يجب تضمينها فى التدريب ؟

٥ – هل هنالك أجزاء من التدريب تشعر الآن بأنه كان يجب تغييرها أو معاملتها بطريقة مختلفة ؟

٦ – هل لديك ملاحظات أخرى ؟

وقد يلعب استيعاب المعرفة دوراً كبيراً في التدريب ، بالإضافة إلي تطبيقها، وفي مثل تلك الحالات ستكون الاختبارات قد أعطيت أثناء فترة ما قبل التدريب وخلال التدريب وفي نهاية الدورة. ومن الممكن تطبيق نفس مدخل الاختبار الثابت مرة ثانية في مرحلة الأمد الأطول، ويجب أن تدل الإجابات على ترسيخ التعلم وقد تدل بصورة أكثر أهمية على الجوانب التي تم نسيانها . وقد تكون المعلومة الأخيرة مفيدة إذا اكتشف نمط واسع .وذلك في تحديد المادة ذات القيمة القليلة في التدريب . فربما لم يحتفظ المتدرب في ذاكرته بالمادة لأنه ليس لها مكان في العمل أوفي بيئته، أو ربما كانت معالجة الموضوع غير مرضية ، ولكن لم يتم تحديد ذلك في وقتها . والإجابات المشتركة بهذه الطبيعة قد تشير إلي طرق للتحقق على المدرب أن يتقصاها لتحسين التدريب .

وإذا استخدمت المجموعات الضابطة أثناء برنامج التدريب كجزء من عملية إثبات الصحة فهي أيضاً تحتاج لملء الاختبار نفسه، ويجب معاملة التفسير المتعلق بمثل تلك الفترة الممتدة بحرص شديد بسبب العوامل الكثيرة الإضافية التي يمكنها إفساد النتائج. فحتى الاهتمام بالمجموعة الضابطة قد يكون له أثر يحفز بعض الأشخاص للقيام ببعض التعلم الذاتي. وبالطبع لا بد من مراعاة الحذر نفسه مع المتدربين أنفسهم للأسباب نفسها .

متابعة التخطيط للعمل :

إن المدخل الذي يستخدم استبانة مبنية على خطة عمل المتدرب هو مدخل أسلم وأكثر واقعية. وما نحاول تقديره في هذه الحالة هو بطريقة غير مباشرة كمية التعلم الذي حدث أثناء التدريب وذلك بتحديد مدى تطبيق التعلم على العمل أثناء فترة

المراجعة. فالتدريب فى النهاية هو ببساطة وسيلة لغاية والغاية هى تحسن نتيجة العمل. ولذلك فإن تركيز التقدير يكون على هذه النتيجة .

والاستبانة بهذه الطبيعة تشتمل على أسئلة مبنية على القرارات التي يتخذها المتدرب فى نهاية التدريب والتي تكون مضمنة فى خطة العمل. ومن المؤمل أن تدرج تلك الخطة بالتفصيل الأعمال المنوى القيام بها، وكيفية إنجازها، والفترة الزمنية التى يستغرقها تنفيذها. ولذلك فإن الأسئلة تشتمل على :

١ – ما هى بنود خطة عملك التى نفذتها حتى الآن ؟

٢ – ما هى درجة النجاح التى أحرزتها فى تنفيذ تلك البنود ؟

٣ – ما هى العوامل أو الأسباب التى تعزو لها نجاحك فى تنفيذ تلك البنود ؟

٤ – ما هى بنود خطة عملك التى أخفقت فى محاولة تنفيذها ؟

٥ – ما هى أسباب عدم نجاحك ؟

٦ – ما هى البنود التى لم تحاول تنفيذها بعد ؟

٧ – لماذا لم تنفذ تلك البنود ؟

٨ – ما هى خططك :

* لمحاولة إصلاح إنجازاتك غير الناجحة ؟
* لتنفيذ البنود التى لم تحاولها بعد ؟

كما أن من المهم السؤال :

٩ – ما هى المساندة التى تلقيتها من مديرك ؟

١٠ – ما هى المساندة التى تلقيتها من زملائك ؟

١١ – ما مدى شعورك بأن التدريب الذى تلقيته ساعدك فى تحقيق التطوير الذى قمت به ؟

ومن المؤمل أن يكون المتدربون قد ناقشوا خطة العمل مع مديريهم في جلسة أسئلة عقب التدريب و :

١ - يكون التدرب قد أعطى موافقة على التقديم بمدخل تقويمي لمديريهم :

٢ - أن يكون المدير مدركاً تماماً لنوايا المتدرب وأن يكون قد تعهد بتقديم المساندة والمورد الضروريين ليمكّن المتدرب من تنفيذها .

ونتيجة لذلك ففي نفس الوقت الذي ترسل فيه استبانة للمتدرب يجب إرسال استبانة مماثلة لمديره. وستطلب هذه الاستبانة وجهات النظر حول :

١ - بنود خطة عمل المتدرب التي يرى المدير أنها نفذت بنجاح .

٢ - كيفية تنفيذها بنجاح وسببه .

٣ - البنود التي لم تنفذ، تلك التي لم تنجح أو التي لم يتم تنفيذها .

٤ - سبب عدم نجاحها أو عدم تنفيذها حسب رأى المدير.

٥ - مدى شعور المدير بأنه قدم المساندة للمتدرب .

٦ - مدى شعور المدير بتحسن مهارة المتدرب .

٧ - مدى شعور المدير بان التدريب قد أسهم في أي تحسينات .

عند ملء هاتين الاستبانتين يمكن تحليلهما ومقارنتهما لمعرفة أوجه الشبه والاختلافات لكي يمكن عمل صورة كاملة حول تطور المتدرب .

وغالباً ما يكون من الصعب الربط بين الاستبانتين. ففي الحقيقة فى المناسبات التي كنت قادراً فيها على اتباع تطبيق هذا المدخل كانت النتيجة المفاجئة هي السؤال الذي طرح عما إذا كانت إجابات الاستبانتين تتعلق بالمتدرب نفسه. ومن الطبيعي أن تكون هنالك اختلافات في الإجابة بسبب اختلاف وجهات النظر ولكن ذلك جعل الربط بين الإجابات مستحيلاً فى الكثير من المناسبات. وكانت الاختلافات تتعلق بالتنفيذ الفعلي لبنود خطة العمل ، ومدى نجاح تلك البنود، والإخفاق في تنفيذ بنود معينة في حين أن

الطرف الآخر أفاد أن تنفيذها تم بنجاح! وكان الاستنتاج حول سبب حدوث تلك الاختلافات وكونها بتلك الحدة إما بسبب غياب التفاهم بين المتدرب والمدير، وإما أن المدير كان في حاجة للتدريب نتيجة افتقاره إلى مهارة ما، أو بسبب الاثنين معاً .

وفيما بعد قمت بتضمين أسئلة أكثر. فقد سألت المتدرب :

* كم عدد المرات التى تجتمع فيها برئيسك لمناقشة عملك وتطورك ؟

* كم عدد المرات التى ينتهز فيها رئيسك الفرصة لمراقبة أدائك للعمل أو النظر فى عملك ؟

وقد طرحت أسئلة مماثلة للمدير وكانت أكثر الإجابات تخييباً للآمال وإثارة للدهشة حتى عند أخذ العوامل الأخرى فى الاعتبار، وقد تمثلت فى تلك العبارات التى ظلت تتردد كثيراً :

* مرة فى الأسبوع (إجابة نادرة) .

* مرة فى الشهر (شائعة) .

* بصورة متباعدة وغير منتظمة (شائعة جداً) .

* نادراً (شائعة) .

وإذا لم تحدث هذه المراقبة المباشرة أو الفحص المباشر فذلك من غير المستغرب، ومما يثير القلق أيضاً أن يكون المدير غير قادر على إبداء ملاحظات حقيقية حول أداء العامل ، والذى هو واحد من مسؤولياته الأساسية. وليس من المستغرب أن يكون التقويم الحقيقى صعباً فى هذه الظروف .

كما كانت هنالك بعض الحالات التى أبرزت فيها الإجابات تفاعلاً ومساندة بمستوى أكثر فاعلية بكثير. وقد تم التعرف على هذه الحالات بسرعة من خلال الترابط الوثيق بين الاستبيانتين والملاحظات المساندة حول التفاعل المتكرر الحدوث. ففى هذه الحالات لاحظ كل من المتدرب والمدير العلاقة المساعدة بينما فى حالات أخرى كان المدير وحده هو الذى أحس بوجود تلك العلاقة من جانبه .

وسواء كان الترابط جيداً أم خلاف ذلك فإن ملحقاً مفيداً للاستبانة هو مقابلات المتابعة التي تتم وجهاً لوجه مع المتدرب والمدير .

وإذا ما كانت هنالك اختلافات في الإجابات أو لم تسر خطة العمل كما يجب فإن المقابلات ستجلي هذه الاختلافات. فالمقابلات ليست فقط للتأكد من بروز معلومات حقيقية بل هي أيضاً لمساعدة كل من المتدرب والمدير ليفهم كل منهما بصورة أفضل وجهة نظر الآخر واحتياجاته للتطوير .

ويتم السبب الثاني بدرجة عالية من التجرد من الأنانية والتشجيع، ويجب أن يشكل جزءاً من أهداف المدرب، ولكن الإجراء يجب أن يبقى تقويمياً لتحديد ما إذا كان المتدرب قد أحرز تعليماً حقيقياً ووضعه موضع التنفيذ وطور نفسه نتيجة لذلك وبالتالي تحسن عمل الشركة أو المؤسسة، أي أن يكون تقويماً للأمور الأساسية. إذا كانت كل هذه الأشياء كذلك فإن التدريب سيحقق هدفه الرئيسي .

وحتى عندما يبدو أنه ليست هنالك مشكلات ترابط بين الإجابات أو التطبيق الناجح للتعلم، فغالباً ما يظل من المفيد للمدرب المشاركة في اجتماعات للمناقشة تتم وجهاً لوجه مع الطرفين. ودائماً ما ستكون هناك نقاط بحاجة للتوضيح، وفي مقدور المدرب تنمية علاقة مساعدة فعالة مع المدير والعامل رغبة في التطوير في المستقبل .

ولا يمكن أن يكون هناك شك كبير في أن المدخل المباشر تنتج عنه نتائج أفضل بكثير من الاستبانة غير المباشرة. فمن خلال المواجهة المباشرة يستطيع المدرب أن يسبر أغوار التفاصيل العملية لأي وقائع يجري الحديث عنها، كما يستطيع استخلاص أي معلومات عاطفية أو واقعية إذا كان ذلك وارداً . وفي مقابلة بهذه الطبيعة يمكن في كثير من الأحيان صياغة خطة مكملة تلزم المتدرب باتخاذ إجراء بشأن البنود غير المنفذة أو الإضافية. وهناك ميزة في ذلك وهي أن رئيس العمل يمكنه أن يشارك مباشرة في إنشاء خطة العمل الثانية .

ولكن المدخل المباشر لا يخلو من المساوئ. وبالطبع من الضروري أن يكون المدرب أو أي شخص يقوم بالمتابعة ماهراً في إجراء المقابلات المتعمقة وقادراً على النفاذ لما وراء الإجابات الفورية والسطحية. ولكن لابد أن ترتبط النقطة السلبية الرئيسية بالموارد

المطلوبة فيما يتعلق بالأشخاص والزمن. فإذا كانت الدورة قد اشتملت على (١٢) عضواً فإن ذلك يعنى القيام باثنتى عشرة زيارة كحد أدنى. وقد يكون المتدربون موزعين فى أنحاء البلاد مما يتطلب ممن يجرى المقابلة السفر لمسافات بعيدة. وبالتالى يجب أن يفترض أن أية مقابلة ستستغرق يوماً ونصف يوم على الأقل. فزيارة اثنى عشر شخصاً ستستغرق (١٨) يوماً ، وذلك أطول بكثير من فترة الدورة البالغة خمسة أيام. فالمبررات التى تعطى يجب أن تكون مقنعة لتبرير النفقات .

وهناك مزايا للمدخل المباشر فيما يختص بالتقويم. فإذا ما اكتشف مثلاً أن خطة العمل التى تشتمل على جميع البنود الرئيسية قد نفذت ، فإن ذلك يساعد في تأكيد التعلم أولاً وإثبات صحة التدريب ثانياً. ولكن تذكر دائماً التلوثات الممكن حدوثها .

وهناك عنصر آخر يجب النظر فيه بالنسبة لخطط العمل وهو "الفجوة فى العمل" الممكن حدوثها بين الشعور بالغبطة فى نهاية الدورة عندما يتم عمل خطة العمل وما يحدث عند عودة المتدرب إلى عمله. فمواقف الرئيس والأقران والمرؤوسين في ذلك العالم الحقيقى قد تتراوح بين اللامبالاة إلى الحياد السلبى إلى الاغتراب الإيجابى ورفض مهارات المتدرب الجديدة وأفكاره ومعتقداته. وعلاقة المتدرب برئيسه هامة على وجه الخصوص، وذلك ما يجعل من الضرورى عقد جلسة أسئلة عاجلة بين الرئيس والمتدرب بعد الدورة. ويمكن مناقشة التعلم أثناء تلك الجلسة بجانب نوايا المتدرب تجاه ما تعلم، أى خطة عمله. ولكن إذا لم يساند الرئيس المتدرب فقد يواجه الأخير بعض المشكلات الخاصة فى السير قدماً فى خطة العمل والمحافظة على الدافع والرغبة .

استبانات المراقبة غير المباشرة :

مدخل التقويم الأكثر استخداماً فى المرحلة المتوسطة وخاصة عندما يكون المتدربون موزعين فى أنحاء البلاد هو فى استخدام شكل من أشكال الاستبانات. وكثيراً ما تعتمد صيغة الاستبانة على أى استبانة سبق أن استخدم مع المتدرب . وقد تكون هذه الاستبانات مؤسسة على نماذج مثل التباين/ المعنى ، ومقياس ثرستون، وليكرت، والخيارات، وهكذا. وإذا كانت الصيغة نفسها استخدمت منذ بداية الدورة وأثناء الدورة وفى نهايتها وفى مرحلة التقويم المتوسطة، فالإجابات رغم أنها قد تكون ذاتية إلا أنها على الأقل مأخوذة من نفس القاعدة باستمرار وتوفر درجة من المقارنة المباشرة .

وقد تم وصف إحدى هذه الاستبانات واستعمالها في التدريب على العلاقات الإنسانية في الفصل (٨) (الشكل البياني ٨-٢). وقد استعملت هذه الاستبانة قبل الدورة وفي نهايتها في مدخل الاختبارات الثلاثة. وإذا ما استعملت نفس الاستبانة مرة أخرى في مرحلة المتابعة يمكن عمل مقارنات مباشرة مع مؤشرات الدرجات السابقة .

المراقبة المباشرة :

على الرغم من الملاحظات التي أوردناها سابقاً بشأن الاستخدام المكلف للزمن والأفراد فإن المراقبة المباشرة للعمل هي بلا شك طريقة التقويم الأكثر فاعلية. ولكن يجب أن يدرك المراقب بالضبط ما يبحث عنه كما يجب أن يكون ماهراً في طريقة المراقبة وإلا فإن وجهات نظر ذاتية وغير مطلوبة ستتدخل .

وربما كانت الوسيلة الأكثر فائدة في هذه المراقبة المباشرة المتأخرة هي مدخل تحليل الأعمال أو المهام قبل الحدث التدريبي وهو مدخل ورد وصفه سابقاً. وهذا ينطبق على وجه الخصوص عندما تكون النشاطات عملية إلى حد بعيد وليست علاقات أقل وضوحاً. والمثال للمراقبة المباشرة التي وردت مبكراً كان موظفة الاستقبال في الفندق التي اشتمل عملها على قدر كبير من الممارسة العملية التي يمكن مراقبتها .

ففي مرحلة المتابعة يمكن مراقبة موظفة الاستقبال فعلاً أثناء تأديتها لواجباتها. وأثناء تلك المراقبة يمكن تدوين ما إذا كانت تؤدي مهامها بالطريقة التي دربت عليها وما إذا كان أداؤها صحيحاً. وبهذه الطريقة يمكن تقدير كل من التدريب والتنفيذ الفعال للعمل .

إن مراقبة موظفة الاستقبال المدربة على تحليل العمل والمهام صعبة ومعقدة وتنطوي على استعمال شكل من أشكال تحليل العمل أو تحليل السلوك. ويمكن مقارنة هذين التحليلين مع أنماط من العمل والسلوك قدرت بأنها فعالة . وكلما اتسع العمل وتعقد زادت احتمالات الإفساد بواسطة عوامل غير راجعة للتدريب، وزادت نتيجة لذلك صعوبة تقويم التأثير الحقيقي للتدريب .

وتطرح المراقبة المباشرة أو اختيار عينات من نشاطات العمال مشكلات أخرى. فإذا كانت المهمة التدريبية طويلة أو معقدة فيجب على المراقب البقاء مع العامل لفترة

تكفي لمراقبة دورة كاملة من المهمة - على الأقل. وسيكون ذلك صعباً بصورة خاصة إذا لم تكن نشاطات العمل متسلسلة بانتظام. فتواجد المراقب المستمر قد يؤثر سلباً على أعمال الشخص الذي يراقب خاصة إذا كان على المراقب أن يوجه أسئلة لتحديد سبب فعل شيء ما بدلاً من مراقبته فقط لما يتم عمله .

وواحدة من طرق تقصير فترة المراقبة الطويلة هي طريقة "اختيار عينات للمراقبة المستمرة "سيسكو" والتي استخدمت في مسح لمدرسة لندن للعلوم الاقتصادية. ففي هذه الطريقة قام المراقب بالتدوين كل دقيقتين خلال فترة ساعتين ، بعد توزيع الفترات على يوم العمل وعلى الأسبوع .

ومن البديهي أن هذا المدخل لا يفي بكل واحد من متطلبات المراقبة .

مقابلات العمق (المقابلات المتعمقة) :

مهما كان شكل المراقبة المستخدم من الممكن ربطه بمقابلة متعمقة أو يمكن استعمال مدخل المقابلة المتعمقة وحدة ، حسب الظروف. وقد تمت الإشارة إلى المقابلة مبكراً عند ربطها بالتخطيط لخطة العمل ، ولكن لأغراض التقويم يمكن أن تتم المقابلة وحدها كأسلوب للمتابعة .

والمدخل للمقابلة في هذه المرحلة شبيه جداً بالمقابلات التي تعقد لأسباب أخرى كثيرة : إذ يتم التركيز بوجه خاص على الأسئلة العميقة المصممة لتؤدي إلى إجابات غير سطحية. فمن الإجابات المألوفة على استفسار حول سير العمل "نعم، فأنا أتقدم بصورة طيبة جداً." وهذه إجابة عامة جداً بحث لا يمكن قبولها للتقويم، ولذلك فإن السؤال الأول العميق يمكن أن يكون "ما هي الطريق التي تشعر بها أنك تتقدم في عملك ؟" فالمقابلة لها هدفان هما تحديد التعلم الذي حدث ومن ثم كيفية فاعلية التدريب، وكمية التعلم الذي وضع قيد الممارسة الفعالة .

منظومة الصفات الشخصية :

يمكن اعتبار منظومة الصفات الشخصية شكلاً من أشكال المقابلات المتعمقة التي يقوم فيها من تجرى معه المقابلة للمرة الثانية أو الثالثة بإبراز بنوده الخاصة من

مجموعة العناصر نفسها المستعملة في المناسبات السابقة، ويمكن مقارنة بنود كل منظومة وتحليلها ومن تلك المقارنة يمكن اكتشاف أى تغيير فى المواقف . وكبديل يمكن من عمل المقارنة المباشرة بطريقة أسهل يمكن استعمال منظومة الصفات الشخصية بنفس العناصر والبنود، ولكن في هذه الحالة يطلب ممن تجرى معه المقابلة إعادة النظر فى سلم درجاته .

المفكرات الشخصية :

واحدة من طرق تحديد احتياجات الفرد التدريبية هي تسجيل مفكرة قبل الحدث التدريبي . فخلال فترة زمنية محددة يقوم المتدرب بتسجيل مذكرات حول نشاطات يفصل فيها كل شيء يفعله بالإضافة إلي طول الوقت الذى يستغرقه كل حدث. ومن تحليل بيانات المفكرة يمكن تحديد ما إذا كان المتدرب يعمل بكفاءة : يمضي وقتاً طويلاً فى مهام يمكن تقويمها وهل يسمح بالمقاطعة، وهل لا يخطط للاجتماعات بالقدر الكافي أو يخطط لها بدرجة مبالغ فيها وهكذا...

ويطالب المتدرب في مرحلة المتابعة بتكرار تسجيل المفكرة لفترة مناسبة للمقارنة. ويتم تحليل المفكرة الثانية لمعرفة ما إذا كانت تكشف عن نمط سلوكي أو مهارات مناسبة بدرجة أكبر .

وعيب طريقة المفكرة أنها تعتمد على أمانة من يملؤها وصدقه، فمن السهل أن تدخل في المفكرة البنود التي يجب أن تدخل بدلاً من تلك التى تحدث فعلاً وذلك لتحسين صورة من يملؤها. وهذا بالطبع يبطل نهائياً قيمة المفكرة من وجهة نظر كل المدرب والمتدرب ولكنه يكشف حقاً أن المتدربين يعرفون ما يجب إدخاله في مفكرة فعالة. والمواد المدخلة من هذا النوع قد تشجعهم على السلوك بهذه الطريقة فعلاً .

تقويم تقديرات العمل :

ربما كانت الطريقة الأكثر واقعية لتقويم نتائج التدريب هي محاولة تقدير التأثيرات على العمل ، إذا كان ذلك ممكناً. فإذا كان التدريب متعلقاً بزيادة مهارات التسويق لدى موظفي المبيعات فإن مستوى المبيعات الجديد يمكن تقديره في مقابل المستوى الأصلي. فإذا كان ذلك المستوى قد ازداد فهذا يوحي بأن التدريب كان له الفضل فى بعض هذا

التحسن على الأقل . ويمكن أن تكون فكرة أن هذا التحسن كان بسبب التدريب مجرد إيحاء ؛ لأن هنالك عوامل أخرى مؤثرة غير منسوبة .

والمقارنة مع أي تغييرات في أداء مجموعة ضابطة سيساعد في جعل التقويم أكثر واقعية . ولكن كما رأينا قد يحدث الإفساد كذلك في مقارنة من هذا النوع. فمثلاً إذا كانت المجموعة الضابطة من موظفي المبيعات معنية بمنتجات الصناعة نفسها، من الممكن أن يكون قد طرأ تحسن على المنتج في شركة المجموعة الضابطة أو قسمها أثناء فترة المقارنة ويصبح ذلك المنتج أكثر رواجاً أو قد تقرر المجموعة الضابطة أو قائدها أن تبذل جهداً كبيراً كي تسبق مجموعة التدريب دون أن يدرك المدرب/المقوّم ذلك .

القيمة في مقابل التكلفة :

تقدير القيمة الناتجة عن التدريب في مقابل التكلفة له إشكالات تشابه تلك المتعلقة بتقدير الزيادة في حجم العمل الواردة في الجزء السابق. فتقدير التكلفة البسيط يشتمل على التكاليف والفوائد .

وتتعلق التكاليف بالنفقات التي توضع على حساب التدريب. وقد تشتمل تكاليف مشاركة المتدرب في دورة خارج المنظمة التي يعمل فيها على :

* الرسوم التي يطلبها المدرب من المنظمة .
* تكاليف السفر والإقامة .
* التكاليف المقدرة أو الفعلية التي يتحملها موظفو المنظمة والخاصة بترتيبات مشاركة المتدرب في التدريب .
* الوقت الذي يمضيه المتدرب في التدريب .
* الخسارة في الإنتاج نتيجة غياب المتدرب .

ويصعب بكثير تقدير تكاليف أشكال التدريب الأخرى ، وبخاصة حين يتعلق الأمر بشكل من أشكال القيام بمشروع أثناء العمل أو التوجيه على رأس العمل .

العمل والتدريب النظرى . ففى هذه الحالات التى تنطوى على عمل فعلى يصعب الفصل بين محتوى العمل والتكلفة غير المباشرة الناجمة عن محتوى التدريب، بل الأصعب من ذلك هو تقدير التكلفة عند توفير التدريب داخلياً بواسطة مدربى الشركة وفى أوقات عمل الشركة وعلى منشآتها . ولكن مادام من الصعوبة الحصول على التكاليف الصحيحة فمن الممكن تقديرها بشكل مقبول .

ومن ناحية أخرى فإن الفوائد العائدة للمنظمة يصعب تقديرها مادياً مثلما يصعب ذلك بالنسبة للفوائد المتعلقة بالمنتج .

وإذا ما استخدمت بيانات المراقبة من النوع الوارد فى الفصل السابق لتقدير التدريب كحدث وأوضح التقدير أن التدريب فعال وصحيح، فإن المنظمة تستطيع أن تتأكد بدرجة معقولة أنها تتلقى فائدة لقاء معظم المبالغ التى تنفقها. وفى الحقيقة فإن أى تقدير للقيمة النقدية للتدريب سيكون ذاتياً وبنفس صعوبة إثبات صحة بعض أحداث التدريب التى ذكرت سابقاً. وإذا ما توسع تحليل التكلفة أو القيمة ليشمل القيمة النقدية فى تقويم عام فإن الصعوبات تكون أكثر وضوحاً .

ويجب أن يشكل تحليل التكلفة والقيمة جزءاً من تقدير التدريب، وإلا فإن المنظمة لن تكون لها فكرة على سبيل المثال حول :

* كم عدد المدربين الذين يجب أن توظفهم للقيام بالتدريب المطلوب ، وما هى تكلفة المدرب ؟
* ما هو مجموع صافى تكلفة التدريب بالنسبة للمنظمة ؟
* ما هى تكلفة يوم التدريب؟ وكم عدد المدربين/ أيام التدريب التى تستطيع المنظمة تحملها؟
* ما هى تكلفة التدريب بالنسبة للإنتاج أو توفير تكلفة الخدمات ؟

ولكى يتسنى تقدير هذه القيم يجب أن يكون المقوم قادراً على تحديد تكلفة كل شيء متعلق بالتدريب .

تكاليف التدريب :

التكاليف المنسوبة للتدريب يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء رئيسية هي :

١ – التكاليف الثابتة المتعلقة أساساً بإدارة التدريب .

٢ – التكاليف المساندة الخاصة بـ (أ) المدربين، (ب) المتدربين .

٣ – تكاليف الفرصة الضائعة .

التكاليف الثابتة :

وتشمل هذه التكاليف التي تعتبر دائمة ومنتظمة بصورة معقولة وثابتة خلال فترة زمنية ولتكن عاماً . وقد تشمل هذه التكاليف :

١ – المرتبات والتأمين ومساهمات التقاعد لكافة الأفراد المشاركين في التدريب بما في ذلك المتحدثين الزائرين (أو على الأقل نسبة من تكلفتهم تتناسب مع إسهامهم في التدريب)،

٢ – تكلفة إسكان التدريب السنوية تحسب على أساس المعدلات، ومعدلات إمدادات المياه، والمعدات الرئيسية (مثل الأثاث والخزانات... إلخ) والنظافة وتكاليف الصيانة المنتظمة. ويشمل الإسكان أي مكاتب مخصصة للتدريب وكذلك بالطبع الأماكن المستخدمة في التدريب .

٣ – تكاليف الكهرباء والغاز والوقود والهاتف المنسوبة للتدريب .

التكاليف المساندة :

وهي بنود المصروفات التي يتم تحمل تكلفتها تجاه : (أ) المتدربين (ب) المتدربين. وهي البنود غير المنتظمة وغير التكاليف الثابتة وقد تشمل :

(أ)

١ – تكاليف السكن الخارجي للتدريب والمدربين: إيجار غرف التدريب ، إيجار المعدات، تكاليف غرف النوم والوجبات للمدربين في الفنادق ومراكز المؤتمرات .

٢ - السفر وتكاليف النثريات للمدربين .

٣ - شراء المعدات والكتب ووسائل التعليم وتوفير أشياء أخرى بالإضافة للصيانة .

(ب)

١ - تكاليف إسكان المتدربين .

٢ - تكاليف سفر المتدربين وغيرها من تكاليف معيشتهم .

٣ - مرتبات المتدربين .

تكاليف الفرصة الضائعة :

بالرغم من أن مرتبات المتدربين قد ضمنت ففي ملخص التكلفة في أثناء مشاركة المتدربين في الدورة لا يساهمون مباشرة في إنتاج الشركة، وغالباً ما توصف قيمة ذلك "بتكلفة الفرصة الضائعة" أي قيمة خدمات ذلك الشخص لو كان يساهم بعمله مباشرة في إنتاج الشركة. فمن عدة نواحٍ سيكون تقدير ذلك ذاتياً، رغم أن بعض الشركات تزعم أنها قادرة على حساب قيمة تلك الفرصة الضائعة بطريقة دقيقة، كما أن البعض الاخر منها لها قواعدها لتقدير مستويات المهارات والأعمال المختلفة. ورغم أن هذه الحسابات تبدو كمية وموضوعية إلى حد كبير إلا أن أساسها في الحقيقة ذاتي جداً .

التقويم :

والاكثر ذاتية من ذلك هو محاولة إثبات أن الفضل يعود للتدريب في أية زيادة في الإنتاج والكفاءة والكسب العالي ... إلخ. وقد رأينا في مكان سابق أن من الصعوبة، إن لم يكن من الاستحالة، تحديد وضع قيمة لعملية التعلم بأكملها، ما لم يتم استخدام ضوابط واسعة مع عدد من المجموعات الضابطة .

ومن الممكن تقدير كفاءة مهارات الأشخاص المدربين الذين يشاركون في مهام تشغيلية مباشرة، وإذا لم تكن لهم مهارات قبل التدريب فإن الزيادة في المهارات وفي القيمة الإنتاجية الناتجة يمكن إرجاعها إلى التدريب .

لنأخذ كمثال قارئ العدادات الذي درب على أداء مهامه. فقبل أن يدرب كان في حاجة ليرافقه قارئ عدادات آخر لمساعدته في واجباته، مما اقتضى صرف مرتبين سيتم توفير أحدهما بعد التدريب لأن كلا الشخصين سيقوم بعمل منتج، ومن الواضح أن هذه تكلفة ذات فائدة مباشرة . وبالمثل إذا كان قارئ العدادات يستغرق (٦) ساعات لقراءة (٣٦) عداداً قبل التدريب وقد أصبح قادراً على قراءة (٧٢) عداداً في نفس الزمن نفسه بعد التدريب فمن الواضح أن هناك فائدة إضافية للتكلفة .

وحالة قارئ العدادات واضحة نسبياً: ومعظم الحالات أكثر تعقيداً وصعوبة إن لم يكن تقديرها في ضوء فوائد التكلفة مستحيلاً. فالعمل الجسماني من قبل الفرد من الممكن أن تنتج عنه فوائد مدركة، ولكن حتى في حالة الأعمال الجسمانية تنشأ التعقيدات عندما يكون المتدرب جزءاً من مجموعة عمل . ويصبح التقويم أكثر صعوبة ، وغالباً ما يستحيل تماماً إذا كان التدريب ذا طبيعة تتعلق بالعلاقات الإنسانية أو يتطوى على مهارات ذهنية أو اجتماعية أو كان خليطاً من تلك المهارات والنشاطات الجسمانية .

وفي بعض الحالات فإن المشكلة تصبح كبيرة بحيث أن المنظمات التي تحاول تقدير تكلفة التدريب تتجاهل ببساطة هذا العامل . وإذا كان تجاهله يتم بصورة دائمة، يصبح إجراء المقارنات بين فترة وأخرى ممكناً، ولكن يجب قبول أن جزءاً قيماً من الحدث التدريبي يتم تجاهله .

تحليل التكلفة :

يمكن استخدام الأرقام المتعلقة بالتكاليف والملخصة أعلاه لعمل بيان مالي يمكن استخلاص عدد من النتائج منه: تكلفة الحدث التدريبي ، تكلفة الحدث التدريبي للفرد الواحد، وتكلفة التدريب بالنسبة للمتدرب، وما إلى ذلك. والقيمة الرئيسية غالباً ما تكون في مقارنة فترة بأخرى. وفي مثل هذه المقارنة ليس من المهم كثيراً أن تمثل الأرقام بدقة التكاليف الفعلية شريطة استعمال نفس العمليات الحسابية وطرق الحساب في كل مناسبة. وحتى في هذا المدخل المبسط هناك الكثير من المتغيرات الممكنة الحدوث والتي قد تفسد التقديرات .

وفي أبسط تحليل يمكن الحصول على تكلفة وحدة التدريب لكل مدرب بواسطة جمع كافة التكاليف المعروفة من ثابتة ومساندة تكليف الفرصة الضائعة. وإذا تم تقسيم هذا الرقم على عدد الناس الذي يساهمون في التدريب كمدير التدريب ومسؤولي التدريب وموظفي الإدارة والمتحدثين من الخارج، فالرقم الناتج من القسمة واحد من أشكال التكلفة. فمثلاً إذا كان مجموع كافة التكاليف هو (٧٥٠,٠٠٠) جنيه سنوياً لثمانية من موظفي التدريب فإن تكلفة الوحدة لكل مدرب هي (٩٠,٠٠٠) جنيه تقريباً. ويخفي هذا الحساب عدداً من العناصر مثال: تكلفة التدريب الخارجي والتعلم المفتوح (التي ستزيد تكلفة كل مدرب)، وأعداد الدورات المرتفعة (والتي يجب أن تنقص تكلفة كل مدرب)، والقيمة المبنية على تقويم التدريب ونقله للعمل (التي ستقلل أكثر من تكلفة الوحدة). وبدون هذه العناصر الأخرى يمكن أن يعطي هذا الحساب قياساً أساسياً على الأقل يمكن استعماله في التكلفة المقارنة من سنة لأخرى باستخدام مجموعات العوامل نفسها. وإذا ارتفع مجموع التكلفة في العام التالي إلى (٩٠٠,٠٠٠) جنيه ستزيد التكلفة لكل مدرب إلى (١١٢,٠٠٠) جنيه تقريباً. وإذا ارتفع معدل تكلفة المعيشة في العام بمعدل ٨ بالمائة فستكون زيادة بسيطة إلى (٩٧٢,٠٠٠) جنيه قد طرأت. ولكن الارتفاع الفعلي يمثل زيادة بمعدل ١٧ بالمائة وقد يكون هنالك تفسير جيد لهذا الارتفاع ولكن الزيادة الإضافية البالغة (٩) بالمائة تتطلب إجراء تحقيق حول الأمر بصورة من الصور.

ومن الممكن الوصول إلى التكلفة بطريقة أخرى. فإذا كانت جملة تكاليف التدريب (٧٥٠,٠٠٠) جنيهاً في السنة ويشارك (٩٠٠٠) متدرب في (٦٠٠) دورة في تلك الفترة، فإن التكلفة لكل متدرب هي (٨٣) جنيهاً والتكلفة لكل دورة هي (١٢٥٠) جنيهاً. وباستخدام الزيادة في المثال أعلاه الذي بلغت فية التكلفة (٩٠٠,٠٠٠) جنيه إسترليني في السنة التالية، إذا ازداد عدد المتدربين إلى (١٢,٦٠٠) وعدد الدورات إلى (٩٠٠) ولكن بنفس مدخلات التدريب فستنقص التكلفة إلى (٧١) جنيهاً إسترليتياً للمتدرب و(١٠٠٠) جنيه إسترليني للدورة على الرغم من الزيادة البالغة (١٧) بالمائة التي أوضحناها سابقاً.

ومن الممكن كذلك وضع تكلفة التدريب على أساس عدد المتدربين الذين شاركوا في الأحداث التدريبية . وإحدى طرق خفض "تكاليف الدورات" هي زيادة عدد المشاركين في كل دورة، فالتكاليف المكونة من مرتبات المتدربين ومرافق التدريب، تبقى كما هي عليه وتكون هنالك زيادة صغيرة في مرتب الموظف، ولكن صافي النتيجة يكون تكلفة أقل لكل متدرب. هذا الأثر يلاحظ بصفة خاصة عند إحضار مدربين من الخارج للدورات. فإذا كانت مصاريف الاستشاري مقابل دورة لفترة خمسة أيام (٢٥٠٠) جنيه فستبقى كافة العوامل كما هي ولكن تكلفة الوحدة لكل متدرب ستنقص بقدر كبير بزيادة عدد المشاركين. وإذا كان عدد المشاركين في الدورة (٨) أشخاص في الأحوال العادية فإن تكلفة الوحدة للمتدرب هي (٣١٢) جنيهاً، وإذا زيد العدد إلى (١٥) متدرباً مع زيادة قليلة نسبياً في تكلفة مرتبات المدربين فإن تكلفة الوحدة للمتدرب ستنخفض إلى (١٦٧) جنيهاً فقط .

وعند التفكير في تخفيض التكلفة للتدريب المول داخلياً أو الموفر من الخارج بواسطة زيادة عدد المشاركين في الدورة فلا بد من الحرص على ألا تتأثر جودة التدريب بزيادة العدد .

النتائج من منظور القيمة أو من المنظور التجارى :

الأمثلة المذكورة سابقاً جميعها مداخل للتكلفة تخفق في أن تأخذ في الاعتبار عوامل الزيادة والنقصان الكثيرة . وقد يحدث ذلك أيضاً إذا ما تمت محاولة استعمال قيمة التدريب للمنظمة من حيث زيادة العمل ومن ثم الأرباح المبلغ المعدل. فبجانب صعوبة استعمال التقويم لمحاولة التوصل إلى مبلغ من هذا النوع ، يكاد يكون من المستحيل التأكد بصورة مطلقة من أن أى تحسن في الأداء كان في الحقيقة بسبب التدريب باستثناء أبسط الحالات .

وفي محاولة تقويم النتائج التجارية أو نتائج القيمة الحقيقية لأى برنامج تدريب يمكن النظر إلى هذه النتائج باعتبارها فئات تغيير. فبعضها تقديره أكثر سهولة، والمجالات التى قد يمكن فيها مراقبة التغيير بعد برامج التدريب والتطوير تشمل عوامل تصبح نشطة من جديد مثل :

* استخدام الوقت: عقد الاجتماعات في موعدها واستغلالها للوقت، والمحافظة على المواعيد، وتقديم التقارير في الوقت المحدد، وهكذا... فهذه وعوامل أخرى كثيرة قد تكون بالطبع نتيجة التعلم الذي تم إحرازه من برنامج لاستغلال الوقت .

* ممارسات العمل : يمكن التدليل على هذه عوامل بالالتزام إلى حد أكبر بالممارسات المتعلقة بالصحة والسلامة، واتباع إجراءات تشغيل فعالة (ربما تكون معدلة بعد برنامج قام بفحص الإجراءات القائمة). هذه التغييرات قد تلاحظ على مستويات التشغيل والإشراف والإدارة. وفي الحالتين الأخيرتين يمكن عمل التقدير من خلال مراقبة التحسن في المراجعات التي تتم ولم تكن تجري في السابق، وتقديم دعم أكبر للمرؤوسين في أداء عملهم، وزيادة الإنتاج وخفض المواد المهدرة ، وهو عامل يرتبط مع الفئة التالية .

* إنتاج السلع أو الخدمات : زيادة كمية العمل المنتج أو المبيعات أو الزيارات التي تتم...إلخ . ويمكن إحراز نتائج إيجابية من هذا النوع بعد برامج تهدف إلى ممارسات إشرافية أو إدارية فعالة ، وإدارة المشروعات ، وتطوير الجماعي، وحل المشكلات، وهكذا.

* التكاليف : الكثير من التكاليف الصناعية والتجارية يمكن عزوها للأشخاص: كفاءتهم وعلاقاتهم الشخصية وانضباطهم والمواظبة على مواعيد الحضور والخروج وما يقومون به من توظيف وشئون شخصية أخرى، وأي تغييرات قد تكون نتيجة لبرامج تختص بمهارات الأشخاص وأساليب المقابلات والمهارات الشخصية والعمل الفعال ...إلخ

* الأشخاص : برامج التطوير الجماعي والمهارات الشخصية وعلاقات الأشخاص قد تنتج عن تحسينات في تلك الجوانب لدى الأشخاص الذين يمارسون الأعمال. كيفية انسجام بعضهم مع البعض وكيفية مساندة بعضهم بعضاً، وكيفية استماعهم إلى بعضهم البعض ، وإلى أي مدى يعملون كفريق بدلاً من مجموعة من الأفراد .

* تطوير الأفراد : هنالك عدد من البرامج التي تهدف لزيادة القدرات الخلاقة لدى الأفراد، ومساعدتهم في تقديم أنفسهم في صور أفضل ، وإيضاح إمكاناتهم لإرضاء

الآخرين، وعموماً جعلهم يصبحون أكثر فاعلية وأكثر شمولية كأشخاص . ومراقبة هذه الجوانب ربما تكون أكثر التقديرات صعوبة على الإطلاق، ولكن خلال فترة ممتدة فإن المشرف أو المدير الذي يكون على قدر معقول الاتصال مستمر بالأفراد يستطيع ملاحظة بعض أمثلة هذه التحسينات .

* جودة المنتجات والخدمات: ويمكن تقدير ذلك من خفض عدد المواد المرفوضة أو الشكاوى من المنتجات وشكاوى العملاء، وانخفاض تكاليف التشغيل ارتفاع مستويات التقويم ، وزيادة عمل الشركة ، إلخ. وقد تكون برامج خدمات العملاء وضبط الجودة هي صاحبة الفضل في التغييرات في هذه الجوانب، وفي برامج تطوير المهارات، وفي طرق المراقبة والتفتيش ، وهكذا...

* التحسينات في المناخ والثقافة التنظيميين : وهذا دون شك أصعب شيء في التقدير. فالانخفاض في الاستقالات والفصل من العمل، وقلة الغياب بسبب المرض ، وزيادة الإنتاج وانخفاض شكاوى العملاء، كل هذه وغيرها من المؤشرات قد تتيح الفرصة لتقدير التغيير، ولكنها جميعها ذاتية بدرجة عالية، وخاصة عند محاولة تأكيد ارتباطها المباشر مع برنامج تدريب أو تعليمي. وإذا ما كان هنالك مستوى اتصال جيد من قبل كل جزء في المنظمة مع إدارة شؤون الموظفين أو إدارة تطوير الموارد البشرية، فقد يكون هذا هو أكثر أجزاء المنظمة قيمة في التقدير الصورة الشاملة .

وتعتمد تقديرات معينة على القابلية للقياس الموضوعي للجوانب التي تجري مراقبتها. ويجب أن تكون المقارنة دائماً بالموقف كما كان قبل التدريب وإلا فإنك لا تقيس شيئاً. وبالطبع قد يكون موقف ما قبل التدريب صفراً في حالة حدث تدريبي جديد تماماً. وإلا فمن الممكن أن أحد الأمثلة :

جانب التغيير	أداء ما قبل التدريب	هدف ما بعد التدريب	النتائج الفعلية ما بعد التدريب
عدد الأدوات المرفوضة عند ضبط الجودة .	١٠ بالمائة من الإنتاج .	١ بالمائة أو أقل من الإنتاج .	٥ بالمائة من الإنتاج .

وإذا ما تم بعد التدريب فوراً قياس نتيجة ناجحة مثل هذه فمن الممكن افتراض أنها ترتبط مباشرة بالتدريب، على الرغم من أنه ستكون هناك بعض الجوانب الأخرى ذات العلاقة كالدافع والخوف من الفصل وتغيير الموظفين. إلخ .

والنوع الأسهل من التغييرات مثل التطور الجماعي والعلاقات الشخصية والتي ليست لها قياسات كمية هي الأكثر صعوبة في تقدير نجاحها، ولكن إذا وجد نموذج من شكل ما لتقويم المتدربين قبل برنامج التدريب ، يمكن تطبيق نموذج المراقبة مرة ثانية على الممارسة بعد التدريب ضمن جو العمل .

وكما هي الحال دائماً لا يوجد ضمان قاطع بأن أي تحسين أو تغيير، مثل التحسين والتغير المقترحين أعلاه اللذين تمت مراقبتهما أو تقويمهما يعود بأكملهما بل وحتى بالحد الأدنى إلى برنامج التدريب. ولكن أي تغييرات قد تكون مؤشراً على النجاح وفق هذه الأسس . وهذه المشكلات لا توحي بأنه لا ينبغي محاولة تقدير تكلفة التدريب أو القيام بأي تحليل آخر لقيمته. بل على العكس من ذلك يجب إدراك المشكلات والصعوبات، وتوخي الحرص في إرجاع النجاح أو الفشل والتغيير في التكلفة أو القيمة للتدريب. وقد يكون من الضروري قبول وجهات النظر والتقديرات الذاتية التي اقترحت سابقاً لأن المجال الذي تم النظر فيه ذاتي بحيث لا يمكن قياسه .

والتقديرات في هذه المرحلة تهتم بشكل رئيسي بالتقويم (الفوائد الكلية) بدلاً من إثبات الصحة البسيط لبرنامج التدريب نفسه. وقد يتم إشراك عدد كبير من الأشخاص في إثبات صحة العمل. وقد يكون من الضروري إشراك أشخاص من تخصصات متعددة. والشخص المسؤول، سواء كان الإدارة العليا أو مدير القسم أو مدير التدريب أو المدرب، يجب أن يقرر إلى أي حد يجب توفير الموارد لهذا العمل الذي غالباً ما يكون واسعاً وباهظ التكاليف . كما يجب أن يقرر ما كان يجب إنفاق الوقت كله (الذي قد لا يكون متكافئاً مع الوقت الذي ينفق على التدريب نفسه)، وإلى أي مدى يمكن قبول درجة الذاتية والموضوعية .

التقويم على المدى البعيد :

إذا كان التقويم كما ذكر سابقاً في هذا الفصل، بعد الفترة القصيرة نسبياً الممتدة ثلاثة أو أربعة أشهر ـ صعباً جداً إن لم يكن مستحيلاً، فإن وجهة النظر هذه يجب أن تدعم عندما يتم النظر في التقويم حتى بعد فترة أطول. وفي الحقيقة فقد ذكر كل من (وور وبيرد وراكهام) أن تقويم التدريب في هذه المستويات عادة ما يستحيل، ولكن اقترح آخرون أن التقويم قد يكون ممكناً شريطة إخضاع العملية بأكملها إلى ضوابط صارمة منذ مراحلها المبكرة. والمدخل ممكن إذا تم الحصول على تحليل كامل للمهمة ، وحددت احتياجات التدريب ، ووضعت أهداف التدريب بدقة ، وتم الحصول على التقويم في نهاية الفترة، وأجرى التقويم اللاحق مع توفر النشاطات الضابطة في كل المراحل .

وليس هناك فارق كبير – من الناحية النظرية – في أن يتم التقويم اللاحق بعد اثنى عشر شهراً أو بعد فترة أطول من ذلك ، ولكن من الواضح أنه كلما طالت الفترة كان احتمال الإفساد بواسطة العوامل غير الراجعة للتدريب أكبر.

الأساليب :

من الممكن تكرار استخدام كافة الأساليب التي استعملت في المدى المتوسط في هذه المرحلة ، وهناك فائدة كبيرة من الثبات على الأساليب نفسها. وربما كان من الأمثل استعمال نفس أداة التقويم خلال العملية بأكملها، بدءاً بمرحلة ما قبل الدورة وما بعدها ومن المدى المتوسط إلى المدى البعيد. وتتيح هذا المقارنة البسيطة والمباشرة نسبيا للنتائج ، كما يتيح وضع مدخل لقياس التغيير موضوعي إلى درجة ما. وبالطبع قد لا يكون ذلك الثبات على الأساليب ممكناً دائماً .

ولدى الوصول إلى مرحلة المدى البعيد يكون الثقل قد تحول كلياً من إثبات صحة التدريب بحد ذاته ويصبح مركزاً على تأثير التدريب على فاعلية الفرد ومن ثم فاعلية المنظمة. وبالطريق نفسها التي قد يراقب بها الفرد في مرحلة المدى المتوسط ، يمكن تكرار تلك العملية في مرحلة المدى البعيد لتوضيح ما إذا كان المهارات قد تمت المحافظة عليها أو تحسنت أو إذا كان قد تراجعت. ويجب ألا يكون موقفنا من هذه

المراقبات على درجة عالية من الحرص على النقاء ، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار الاحتمال المتزايد لحدوث الإفساد بواسطة عوامل غير راجعة للتدريب. وإذا كانت المهارات لا تزال محافظاً عليها منذ التدريب فإن ذلك يوضح أن التدريب لا يزال مفيداً في أداء العمل الحالي. ومن الناحية الأخرى إذا تحسنت المهارات هل من المهم فعلاً تحديد سبب ذلك التحسن؟ في هذه الحالة تحصل المنظمة على فائدة إضافية، إذ إن الفرد مطالب فقط بالمحافظة على مستوى التدريب. وفي الطرف الآخر من السلم إذا ما تدني مستوى الأداء منذ التقويم في المرحلة المتوسطة فإن ذلك يدل على أن التدريب ليست له تأثير على المدى البعيد، أو على أن شيئاً قد حدث للفرد الذي يؤدي العمل وأدي إلى إضعاف حافزه لأداء العمل وفقاً للمستوى الذي تدرب عليه .

وإذا ما هبط مستوى الأداء فيجب أن يكون تركيز التقويم على اكتشاف سبب هذه المشكلة. ولكن بالنسبة للتقويم الواقعي لا بد من الإجابة عن السؤال "هل أفاد التدريب المنظمة من الناحية الاقتصادية والإنتاجية؟" ومعظم خبراء التقويم يشعرون أنه في معظم الحالات، وبالتأكيد في الحالات التي تتعدى المستوى البسيط العملي ، تستحيل الإجابة عن ذلك السؤال، وبالتأكيد فإن ذلك ينطبق على معظم حالات التدريب على الإدارة والكثير من حالات التدريب على المهارات الاجتماعية .

وستكون هذه الإجابة المحبطة هي الوحيدة الممكنة على المستوى الموضوعي تماماً. ولكن هنالك سبب معقول لقبول تقدير ذاتي شريطة أن نتذكر أنه ذاتي. وهي أنه قد يكون التقدير الوحيد الذي نستطيع الحصول عليه. ومدير القسم الذي يعمل فيه الفرد يحتل موقعاً فريداً يتيح له القيام بالتقدير من يوم إلى آخر. وفي الكثير من المنظمات يضطر هذا المدير لعمل هذا تمشياً مع نظام التقويم السنوي، وعلى الأقل إذا كان التقويم عقب التدريب قد أوضح عدم تدني مستوى أداء الفرد ولكن أوضح تحسناً، فإن بعض هذا التحسن قد يكون بسبب التدريب، وطرح الأسئلة بمهارة قد يساعد في استخلاص درجة هذا التأثير على الرغم من أن ذلك سيكون بصورة ذاتية .

ما هو البديل للمداخل التي نوقشت في هذا الكتاب ؟ من المؤكد الوصول إلى نتيجة أن إثبات الصحة والتقويم مكلفان جداً من حيث الوقت والموارد والمال ولا يؤديان بالضرورة إلى تقدير موضوعي، ولذلك لا تتم محاولة القيام بها ولا تتوفر أية مقاييس

موضوعية على الإطلاق تساعد في التدريب الذي يحدث بتكلفة كبيرة. هذا القرار من الممكن أن تتخذه المنظمة بنفس الطريقة التي تقرر بها المساهمة في أي شكل للتدريب، ومن الواضح أنه لا بد من القيام بمحاولة ما للتقدير.

من يجري التقويم ؟

لا يوجد خلاف كبير حول من يؤدي التدريب ومن يدير الفرد، ولكن من المؤكد أنه ليس من الواضح من الذي يشارك في المراحل المختلفة لإثبات الصحة والتقويم. فاتباع نظام كامل مكلف من حيث وقت الموظفين والموارد. وإذا كان المدرب فقط هو الذي يشارك فإنه قد يمضي وقتاً أطول في التقويم مما يمضيه في التدريب. وإذا كان المدير وحده هو الذي يشارك لن يكون لديه سوى وقت قليل للإدارة. ومن الممكن إشراك مقوم من الخارج يستطيع متابعة العملية بحياد كامل ويدخل الخبرة في التقويم، ولكن مثل هؤلاء الأشخاص نادرون، وقد يكونون مكلفين بدرجة غير مقبولة إذا ما كان عليهم التعرف على المنظمة ومتابعة مدخل التقويم من البداية للنهاية. وستكون التكلفة أقل إذا ما كان هذا الخبير معين ضمن موظفي المنظمة ، ولنقل انه عالم نفسي، ولكن حتى في هذه الحالة هنالك تكلفة مفترضة وحقيقية .

والمدخل الاكثر واقعية هو الجمع بين المدرب ومدير القسم على الأقل والأفضل أن يتلقيا شيئاً من الدعم من قبل المقوم المحايد. وهنالك تغيرات كثيرة لهذه المجموعة، وقد يكون أحد المداخل الواقعية :

ما قبل الدورة : تحليل وتحديد احتياجات ما قبل الدورة : المدرب والمدير .

أثناء الدورة وفي نهاية الدورة : المدرب .

المجموعة الضابطة : خلال الفترة بأكملها: المقوم الخارجي .

المدى المتوسط : المدرب إلى حد ما ولكن مدير القسم إلى درجة أكبر .

المدى الطويل : المقوم الخارجي ومدير القسم .

ومهما كان التغيير في المجموعة ومهما كانت درجة الذاتية المقبولة فإن الجوانب الهامة في إثبات صحة العمل والتقويم هي :

١ – يجب محاولة القيام بشكل ما من أشكال إثبات الصحة والتقويم .

٢ – يجب أن يكون هنالك أكبر قدر ممكن من التعاون بين المدرب ومدير القسم : لأن مدير القسم هو عميل الخط الأول والمدرب هو الموفر للتدريب .



تصميم برامج التقويم حسب الطلب

تختلف متطلبات التقويم بدرجة واسعة كاختلاف الطرق التي يمكن استعمالها. ويجب أن يكون الشخص الذي يتوقع أن يجري التقويم قادراً على تقدير قيمة هذه الطرق بأكبر قدر ممكن من الفاعلية. وإذ ما أنجز ذلك فلن يتم إحراز تقويم ناجح فحسب ولكن أيضاً يتم ذلك دون إهدار للموارد من وقت ومال وعاملين وورق. ولكن الوضع المثالي لا يتحقق دائماً، هذا ناهيك عما إن تحقق على الإطلاق .

والقرار حول مدخل التقويم يتطلب خطوتين أوليين هما :

١- الوعي والمعرفة بأدوات التقويم المختلفة المتاحة .

٢- الموارد المتاحة لإنجاز التقويم .

ومن (١) و (٢) أعلاه يمكن عمل مدخل يفي ـــ إلى أبعد حد ممكن ـــ بالمتطلبات القصوى لكلتا الخطوتين .

وللأسف فبسبب أنصاف الحلول المفروضة على المقوم ، فإن المدخل المختار قد يكون قاصراً عن أن يكون طريقة فعالة بصورة كاملة،لو كانت الأحوال على أحسن ما يمكن. وهذه حقيقة في التقويم تقوم على أساس النصيحة القائلة بانك لا تستطيع أن تفعل فقط سوى أفضل ما تستطيع .

وأنصاف الحلول هذه تعني أن مدخل التقويم المنجز يمكن أن يكون :

* غير كامل إلى الحد الذي تريده .

* ذاتياً أكثر من موضوعي .

* يترك بعض الفراغات في المعلومات التي يعطيها .

ولكن شكلاً ما من التقويم على الإطلاق ، حتى ولو كان غير كامل وذاتي إلى حد ما ، إذا ما طبق على نحو ثابت ومستمر، أفضل من ألا يكون هنالك تقويم على

الإطلاق، شريطة الاعتراف بأوجه القصور وأخذها في الاعتبار في تحليل يمكن أن يستخدم فيه التقويم .

المدخل للنظام :

سبق أن تم وصف متطلبات المدخل الأمثل في الفصل (١) حيث تم التعريف بخماسي التدريب ولكي يكون مدخل التقويم فعالاً يجب على جميع أعضاء ذلك الخماسي أن يلعبوا دورهم كاملاً، الشيء الذي يمكن من تضمين الكثير في المدخل أكثر مما لو كان كل شيء تحت مسؤولية المدرب .

الإدارة العليا :

على الرغم من أن الإدارة العليا لا تشترك مباشرة في التقويم نفسه، إلا أنه يجب عليها أن تلعب دوراً مهماً ونشطاً عن طريق :

* التصريح بالموارد لتمكن من إنجاز التقويم .
* لعب دور نشط في المطالبة بعمل التقويم .
* الاهتمام الواضح والفعلي والنشط بالتقويم .

وليست هنالك سوى قيمة ضئيلة في قيام عملاء التدريب ورعاته الرئيسيين بإبداء اهتمام سطحي فقط ذلك بالتعبير عن مساندتهم لتقويم التدريب دون أن يبرهنوا على ذلك بطريقة عملية نسبياً .

مدير التدريب :

يجب أن يكون مدير التدريب قوة دفع في مسار تقويم التدريب المسؤول عنه، وهو يلعب دور حلقة الوصل بين الإدارة العليا والمدربين، كما يجب أن يكون هو الشخص الذي يذكّر المدربين بأن تقويم مجالهم عنصر ضروري، فالمدربون قد ينسون ذلك بكل سهولة عند انشغالهم بتعقيدات التدريب نفسه وصعوباته. ويمكن أن يكون لمدير التدريب شبكة تتكون من عدد من المدربين يزودونه بمجموعات من وسائل التقويم أثناء سير عملية التدريب. ولابد من تحليل هذه الوسائل ومقارنتها لكي يمكن إعداد تقارير تحليلية ذات دلالة للإدارة العليا. كما يجب تشجيع المدربين على الاهتمام الفعال بسير

مقارنة مجموعات وسائل التقويم ، وتكون لدى مدير التدريب الرغبة فى إجراء مناقشات مع مجموعة المتدربين حول ما توضحه هذه الوسائل المقارنة .

وقد يحتاج المدربون للتحفيز للالتزام بالتقويم ، كى يعتبرونه جزءاً ضرورياً من دورة التدريب وليس ببساطة مجرد عبء مفروض عليهم، ويلعب ومدير التدريب دوراً هاماً فى هذا التشجيع .

مديرو الأقسام

فى معظم المنظمات لا يستخدم مدير القسم بالقدر الكافى فى التدريب والتطوير، وبالتأكيد فى عملية التقويم، ومن المؤكد أن الكثيرين من مديرى الأقسام يزعمون أنهم مثقلون بالعمل دون أن تضاف لهم نشاطات أكثر يعتبرها أغلبهم أنها من اختصاص المدرب. والإجابة البسيطة عن كلا هذين المزعمين أنهم لا يستطيعون إلا أن يشاركوا، فسواء أكانوا يساهمون مباشرة فى تمويل تدريب موظفيهم وتطويرهم أم لا فإن التدريب يكلفهم المال بفقدانهم لمورد إنتاجي أثناء دورة التدريب، ويؤدى بالتالى إلى انخفاض إنتاجية إداراتهم. فالموظفون المدربون يجب أن يكون إنتاجهم فعالاً، وتدريبهم له تكلفته المالية، وهل يعرف مدير التدريب مقدار هذه التكلفة، وما إذا كان المال الذى ينفق يؤدى إلى فائدة ؟

هنالك ثلاثة نشاطات أساسية يجب أن يشارك مديرو الأقسام موظفيهم من المتدربين فيها وهى :

١- الاختيار الفعال لبرامج التدريب المناسبة لموظفيهم .

٢- عقد اجتماع تنويرى مع المتدرب قبل بداية الدورة .

٣- عقد اجتماع أسئلة ما بعد الدورة مع المتدرب لتحديد العمل المقترح القيام به من قبل المتدرب والمواد الضرورية للمساعدة .

لكن قيمة تدخل مدير القسم لا يجب أن تقف عند ذلك الحد وإذا ما تم الحث على الالتزام فإن قيمة مديرى القسم تصبح ثمينة للغاية، ليس فقط فى مساندة التدريب ولكن أيضاً فى المشاركة المباشرة فى التقويم على المدى البعيد .

وغالباً ما يشكو المدربون من عدم الاهتمام الظاهر تجاه برامج التدريب من قبل مديرى الأقسام. وإذا كان الامر كذلك فمن المؤكد أن من المفيد إشراك مدير القسم فى خطط التدريب فى أول فرصة، وبالتأكيد يجب أن تكون تلك المشاركة فى مرحلة التخطيط ومرحلة تصميم المضمون. فهذه المشاركة سوف تجعل المدير يشعر بنوع من ملكيته للتدريب وبالتالى الالتزام به. وبالمثل عند القيام بتخطيط مدخل التقويم يجب دعوة مدير القسم للمشاركة وبقيامه بالمشاركة بجانب ما يصاحبها من التزام، فإن ذلك سيشجعه علي القيام بدور أكثر نشاطاً. ومن ثم يتيح ذلك عمل تقويم أوسع مما يمكن القيام به إذا لم يشارك المدير. ومن الأمثلة المحدودة على المشاركة الأخيرة التقويم على المدى البعيد عندما يتم تقدير تنفيذ المتدرب للعمل المخطط. فهذا التقويم يؤدى إلى تقدير مدير القسم لقيمة التدريب الذى حضره موظفوه أو شاركوا فيه بالنسبة إلى تكلفته .

المدرب :

مشاركة المدربين المباشرة والفعالة فى تقويم برامجهم ضرورة لاشك فيها. فهم فى موقف يمكّنهم من :

* مساندة نشاط مدير القسم (كما اتفق عليه) مع المتدرب قبل الدورة تزويده بالمعلومات الكاملة حول برامج التدريب ومساندتهم فى التنوير قبل بداية الدورة إلخ...

* تحديد مستويات معرفة ومهارات المتدربين ومهاراتهم عند بداية البرامج (ما لم يكن ذلك قد تم قبل مشاركة المتدرب) .

* رصد مستوى التعلم ومداه خلال استمرار البرنامج .

* تعديل البرنامج كنتيجة فورية للرصد المؤقت .

* تحديد مستويات معرفة ومهارة المتدربين ومهاراتهم فى نهاية البرنامج .

* توجيه المتدربين لإعداد خطة عمل ما بعد التدريب .

* القيام بالمشاركة مع المتدرب بإثبات صحة برنامج التدريب نفسه (وفى بعض الحالات تقدير أداء المتدرب) .

* مساندة مدير القسم (حسب ما هو متفق عليه) في اجتماع أسئلة ما بعد الدورة مع المتدرب .

* مساندة مدير القسم (حسب ما هو متفق عليه) فى تقويم تطبيق التعلم على المدى البعيد (وقد يكون هذا نشاط يقوم به المدربون أنفسهم أو ممثلوهم، ولذلك فلن يتم تقويم التعلم فحسب بل أيضاً يمكن أن يتم إثبات صحة التدريب على المدى البعيد) .

المتدرب :

وأخيراً فبالرغم من أن الدور الرئيسي للمتدربين فى البرنامج هو أن يتعلموا ، يجب إشراكهم فى عملية التقويم ،وذلك ضرورى لأنه بدون ملاحظاتهم فإن الكثير من التقويم لن يحدث. ويجب أن يلتزم المتدربون بالملء الكامل والأمين لأى وسيلة تقدير تستخدم من أجل التقويم، وأن يتجنبوا بقدر الإمكان إفساد ملاحظاتهم بأى شعور بالغبطة أو خلاف ذلك. ويجب ألا يسمح لهم بأن يشعروا أنهم يملؤون أوراقاً أشبه باللعبة أو يمارسون تمريناً بالأرقام، وأن يوضح لهم لماذا يطلب منهم عمل أشياء محددة والغرض الذى ستستخدم من أجله التقديرات، ومن سيستخدمها . هذا النوع من المعرفة سيساعد فى ضمان إبداء ملاحظات ذات معنى وواقعية .

ومن التجاوزات الشائعة عدم إتاحة الفرصة للمتدربين لمعرفة نتائج مساندتهم، فاستبانات التقويم تظهر وتملأ من قبل المتدربين، ثم تختفى بعد ذلك دون أن يسمعوا عنها أو يروها. وإذا كانت النتائج ستستعمل فى نشاطات تقويمية لاحقة، دع المتدربين يعرفون ذلك واطلب نصيحتهم حول كيفية استعمال البيانات بطريقة أكثر فاعلية .

وإذا ما ساد هذا المناخ الثقافى فى المنظمة بين الإدارة العليا ومديرى التدريب والأقسام والمدربين والمتدربين فلن يكون التقويم أكثر فاعلية نتيجة الالتزام فحسب، بل سيكون التدريب والتطوير أكثر فاعلية أيضاً وينظر لهما على أنهما قيمان من قبل المنظمة بأكملها .

وتنمية هذه الثقافة المساندة لا تتم فى يوم وليلة فى المنظمات التى لم يسبق أن تواجدت فيها ، كما أنها لا تنمو دون العمل الملتزم الذى يقوم به عادة المدربون ومدير التدريب. فالزعم من قبل مديرى الأقسام بعدم وجود الوقت الكافى دائماً ما يكون مبنياً على أساس حقيقى ، وكثيراً ما يكون انعدام الاهتمام الظاهر من قبل الإدارة العليا

نتيجة لجهل هذه الإدارة بدورها، أو ربما لإحالة العملية إلى الإدارات الأدنى بسبب عدم فهم سبب التقويم وقيمته. ويجب العكوف على إعداد برنامج تثقيفي يفضل أن يكون على جميع الأصعدة في وقت واحد، وإلا فإن أحد من العناصر قد ينفي الأغراض المتفق عليها من قبل القطاعات الأخرى .

عناصر مدخل التقويم الفعال :

يلخص الملحق (١) عملية التقويم بداية بالشك أن هناك مشكلة إلى تقدير على المدى البعيد لتطبيق المهارات التي تم تعلمها، وتصف هذه العملية الوضع المثالي الذي يعترف معظم مديري التدريب والمدربين بأنه المرغوب فيه ولكن من المستحيل ممارسته عملياً، والشكل (١٠-١) يدل على المدى الكامل لعملية واقعية قائمة على أساس العملية المثلى .

الشكل رقم (١٠-١) : عملية تقويم واقعية



ومن البنود المتسلسلة فى الشكل (١٠-١) يستطيع المقومون اختيار الجوانب التى يشعرون بأنها أكثر صلة بموقفهم والتى تتاح لها الموارد أو يمكن الاستفادة منها. وقد ينظر بعض الأشخاص إلى هذه القرارات باعتبار أن قيمتها أقل من تقويم أشمل أو حتى ليست لها قيمة، ولكننى أرى ان أى مدخل تقويم له بعض القيمة خاصة إذا ما طبق بشكل ثابت مستمر كى يمكن عقد المقارنات بمرور الوقت .

كلما كان التقويم مفصلاً كان أكثر فاعلية، ولكن على المدربين تفصيل برامجهم حسب ما هو موفر لهم من مواد.

ومن التحرى حول أنسب مدخل للأوضاع أو للمنظمة يمكن تحديد عدد معين من المداخل . والمداخل التالية تصف تلك المداخل من أبسط نوع يمكن أن يوصف بالتقويم إلى الأخرى الأكثر تعقيداً مع أنها واقعية. وكلها تفترض وجود المراحل المبكرة للعملية الكاملة أى تحديد الاحتياجات وتصميم برنامج التدريب، وكلها تتطلب تثقيف مديرى الأقسام ليساندوا التقويم إلى أقصى مدى، والمعيار الأساسي هو أن التقويم ليس مسئولية المدرب وحده ولكنه من اختصاص الخماسى .

المدخل ١:

المدخل (١) يوفر بعض التقويم بالحد الادنى من استخدام الموارد وربما يكون هذا المدخل هو الأبسط. ولأن العمل والموارد التى يحتاج إليها هذا المدخل بالحد الأدنى يجب استعماله كحد أدنى فى كل برنامج تدريب وتطوير تقدمه إدارة التدريب. ويركز التقويم بشكل رئيسي على ما تعلمه المتدرب والذى يمكن تقدير صحة التدريب من إجاباته. وإذا كان التعلم الذى يذكر هو الحد الادنى أو يختلف بشكل رئيسي من أهداف برنامج التدريب فلا بد أن يكون هنالك خطأ فى البرنامج. وقد يكون مستوى محتوى البرنامج خطأ إذ قد يكون المستوى عالياً جداً، أو منخفضاً جداً ،أو أن الأشخاص المشاركين غير مناسبين ، وهكذا...

اجتماع التنوير قبل الدورة بين المتدرب ومدير القسم :

الشكل (١٠-٢) يعطي إرشاداً حول نوعية الأسئلة والموضوعات التي يمكن استعمالها من قبل مدير القسم فى اجتماع التنوير قبل الدورة. هذا الاجتماع يجب أن

ينعقد قبل أي برنامج تدريبي أو دورات تدريبية مباشرة أو تعلم مفتوح، بحيث يوضح المتدرب أن للتدريب قيمة وأن هذه القيمة مدير القسم يدرك تلك القيمة . وبالإضافة إلى النقاش العام حول التدريب الذى سيحدث يجب تحديد موعد ثابت لاجتماع الاسئلة الذي سيعقب ذلك بعد اكتمال البرنامج .

استبانة نهاية الدورة أو استبانة إثبات صحة البرنامج :

وتستعمل هنا "استبانة التعلم " الأساسية ومعها أوراق ردود الفعل الإضافية، أنظر الشكلين (١٠-١٣أ و ١٠-٣ب). فالاستبانة الأولى (الشكل ١٠-٣أ) هى الأساسية فى عملية التقويم الكاملة لأنها تعالج سبب التدريب وهو التعلم. وكافة التعلم فى دورة تدريب ليس جديداً، ولذلك فإنه يعالج مسألة تأكيد التعلم السابق أو الممارسات المسابقة .

دليل مدير القسم حول تنوير ما قبل الدورة :

تقويم الدورة :

يجب أن تشتمل الأسئلة التي تفكر فيها في اجتماع التنوير مع المتدرب على :

١ – بما أن هناك حاجة للتدريب من أجل تطوير المتدرب، هل كان هنالك أى تغير منذ الموافقة على الحدث التدريبي يمكن أن يبدل الحاجة للمشاركة ؟

٢ – هل هذه الدورة أو الحدث التدريبى أقرب الأحداث للإيفاء باحتياجات المتدرب ؟

٣ – ناقش مع المتدرب أهداف الدورة فيما يتعلق بمنظمتك مثل المكتب، القسم، فريق العمل ، إلخ...

٤ – ناقش مع المتدرب أهداف الدورة فيما يتعلق بتأثيرها عليه. كيف ينظر المتدرب إلى مستواه من المهارات والمعرفة في مرحلة ما قبل الدورة ؟

٥ – ناقش كيفية مدخل المتدرب للتدريب: مجالات معينة، الكشف عن أشياء شخصية .. إلخ ...

٦ – أى جوانب أخرى لا تغطيها البنود أعلاه .

٧ – أعط ضماناً بمساندة الإدارة للمتدرب عند عودته للعمل .

٨ – الاتفاق على تاريخ وزمان عقد اجتماع أسئلة ما بعد التدريب (الذى يجب أن يعقد بعد الحدث التدريبي بوقت قصير) .

الشكل رقم (١٠-٢) : أسئلة تنوير ما قبل الدورة

وهذه الاستبانة ليست "ورقة تعبير عن الرضا" وإنما هى وثيقة هامة فى برنامج التدريب، لذلك لابد من توفير الوقت لإتاحة الفرصة لملئها بفاعلية، بدلاً الممارسة التى كثيراً ما تحدث وهى توزيع الاستبانة تقدم فى آخر دقيقة تقريباً عند مغادرة المتدربين للدورة . ويجب على المدرب التركيز على قيمة المدخل كي تتوفر أكبر فرصة لملء الاستبانات بشكل كامل ونزيه. وتعطى الإجابات كذلك مؤشرات جيدة على فاعلية برنامج التدريب، وإذا ما كانت الدرجات والملاحظات تنتمي إلى الطرف الأدنى من السلم فإن ذلك يوضح كما أشرنا سابقاً أن هناك خطأ إما في بنية برنامج التدريب أو في نوعية المتدربين . وإذا دلت ملاحظات التعليم الجيدة على جوانب لم تقصدها أهداف البرنامج فمرة أخرى توفر هذه الجوانب مؤشرات حول إثبات الصحة، فقد يحدث أن يكون التركيز أثناء البرنامج على مواضيع غير تلك المقصودة فى التصميم الاولى للبرنامج . وسوف يحتاج المدرب للتحقق من هذه المؤشرات .

وغالباً ما تكون هناك حاجة إلى تحليل رقمي أكثر من ذلك الذى توفره استبانة التعلم خاصة من قبل مجموعات العملاء الكبار الذى يرون التحليل الرقمي أكثر فاعلية فى الزمن المتاح للنظر فى البرنامج، وتوفر ورقة "استبانة رد الفعل "الثانية التى تضاف إلى أوراق التعلم هذا التحليل الرقمي، وقد لا يكون لتسجيل الدرجات بالأرقام بدون ملاحظات مكتوبة مدلول كبير، ولكن رغم إمكانية تخصيص مساحة للملاحظات بعد كل بند ، فإن ذلك سيؤدى إلى توسيع حجم الاستبانة إلى حد قد يكون غير مقبول، وإذا قامت المجموعة المتدربة بكتابة الملاحظات بالإضافة إلى إدخال الدرجات فإن ذلك سيجعل وسيلة التقويم أكثر فاعلية. ويشتمل النموذج فى الشكل (١٠-٣ب) على طلبات الملاحظات المقترحة .

الشكل رقم (١٠-٣أ) : تقويم التعلم فى نهاية الدورة

تقويم التعلم :

رجاء وضع دائرة حول الرقم الذى تشعر بأنه يتناسب معك أكثر من غيره .

التعلم :

لم أتعلم شيئاً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ تعلمت الكثير

إذا اخترت الدرجة (٦) أو(٥) أو(٤) رجاء وضّح باختصار ما تعلمته وكيف تنوى استخدامه فى عملك .

إذا اخترت الدرجة (٣) أو(٢) أو(١)، رجاء التوضيح بأكثر قدر ممكن لماذا اخترت تلك النقطة .

تأكيد التعلم :

لم يتم تأكيد أى شئ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ تم تأكيد ما تعلمته سابقاً بصورة مفيدة .

إذا اخترت الدرجة (٦) أو(٥) أو (٤) رجاء أن توضح باختصار ما أكدته من تعلم وكيف تنوى استخدامه في عملك .

إذا اخترت الدرجة (٣) أو (٢) أو (١) رجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت هذه النقاط .

الاسم : ــــــــــــــــــــــــــــــــ التاريخ :

استبانة رد الفعل على البرنامج :

بالنسبة لكل ضع علامة "ــ" فى مربع الدرجة التى تشعر بأنا تمثل ما تشعر به تجاه البرنامج ككل بشكل أقرب من أية درجة أخرى . رجاء التعليق باختصار على أسباب إعطائك تلك الدرجة لكل بند خاصة إذا كانت الدرجة (٣) أو (٢) أو (١) .

الشكل (١٠-٣ب) : استبانة رد الفعل (تتمة)

	١	٢	٣	٤	٥	٦	
ممل	☐	☐	☐	☐	☐	☐	محفز

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة .

غير مفيد في عملي	☐	☐	☐	☐	☐	☐	غير مفيد في عملي

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

مناقشات محدودة	☐	☐	☐	☐	☐	☐	مناقشات مفيدة

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

بنية جامدة	☐	☐	☐	☐	☐	☐	بنية مرنة

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

قدم بصورة ضعيفة	☐	☐	☐	☐	☐	☐	قدم بصورة جيدة

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

قليل المتطلبات	☐	☐	☐	☐	☐	☐	كثير المتطلبات

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

يستعلي على المتدربين	☐	☐	☐	☐	☐	☐	يمثل تحدياً

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

مكثف أكثر مما ينبغي	☐	☐	☐	☐	☐	☐	مجهزاً بطريقة جيدة

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

مفكك	☐	☐	☐	☐	☐	☐	متماسك

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

لم تتحقق أهداف	☐	☐	☐	☐	☐	☐	تحققت أهداف

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

مستوى منخفض من النشاط	☐	☐	☐	☐	☐	☐	مستوى جيد من النشاط

رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة.

استعمال رديء للوقت	☐	☐	☐	☐	☐	☐	استعمال جيد للوقت

أي ملاحظات أخرى الاسم : .... التاريخ : ....

إعداد المتدرب لخطة عمل تطبيق التعلم :

الغرض من أي برنامج تدريب هو تمكين المشاركين من اكتساب معرفة ومهارات ومواقف جديدة أو معدلة، ويجب أن يكون الغرض التالي هو تطبيق هذا التعلم. وخطة العمل التي تأتي بعد ملخص التعلم تضفي الطابع الرسمي على نوايا المتدربين وتوفر الأداة التي تساعد في التطبيق وكذلك في التقويم على المدى البعيد. ففي صيغة خطة العمل المعطاة كمثال والموضحة في الشكل (١٠-٤) تم طلب ثلاثة بنود عمل، ويمكن زيادة هذا العدد حسبما يتطلب الموضع ولكن يجب الحرص على عدم وضع بنود أكثر مما ينبغي، إذ إن ذلك قد ينتج عنه تضمين بنود عمل غير حقيقية. أو يمكن عدم طلب عدد من البنود وترك ذلك للمتدربين ليقرروا بنود العمل بأنفسهم، ولكن هذا أيضاً له مخاطره .

اجتماع أسئلة بعد الدورة ما بين المتدرب ومدير القسم:

والشكل (١٠-٥) يوفر الإرشاد حول هذا الاجتماع. فاجتماع أسئلة ما بعد الدورة هو بنفس أهمية تنوير ما قبل الدورة ، إن لم يكن أكثر أهمية، لأنه المناسبة التي يقوم فيها مدير القسم بالاعتراف بمشاركة المتدربين في تطوير أنفسهم وتأكيد نواياه لمساندتهم. ويمكن أن ينتقل النقاش بعد ذلك إلى أوجه التطبيق العملي للمتعلم من قبل المتدرب، مع المزيد من تأكيد مدير القسم ومساندته .

عنوان ورشة العمل :

نتيجة لتعلمي من ورشة العمل أنوي ممارسة البنود الثلاثة التالية الأكثر أهمية :

الشكل رقم (١٠-٤) : صيغة خطة العمل

بند العمل	كيف	ابتداء من أو في موعد أقصاه
واحد اثنين ثلاثة		

دليل مدير القسم إلى أسئلة ما بعد الدورة :

تقويم الدورة

الشكل (١٠-٥) أسئلة مابعد الدورة

الأسئلة التي ينبغي أن تضعها في الاعتبار في اجتماع أسئلة ما بعد الدورة مع المتدرب ينبغي أن تشتمل على :

١ – ما مدى فعالية دورة التدريب فيما يتعلق بالمتدرب شخصياً ؟

٢ – ما مدى فعالية المدربين ؟هل يسهل الوصول لهم وهل هم منطقيون وواضحون في عروضهم ، ويستخدمون الوسائل بطريقة جيدة ، وليسوا متعجلين للغاية ، إلخ ؟

٣ – ما مدى ملاءمة مواد التدريب فيما يتعلق بالتدريب ؟

٤ – ما مدى حداثة مواد التدريب ؟

٥ – هل تحققت أهداف الدورة؟ وإذا لم تتحقق فلماذا ؟

٦ – هل تحققت الأهداف الشخصية للمتدرب ؟ وإذا لم تحقق، فأيها لم يتحقق ولماذا ؟

٧ – ما الذي تعلمه المتدرب ، مع التأكيد أو التذكير بالمادة الجديدة على نحو مفيد؟

٨ – ناقش مع المتدرب خطته للعمل : ما الذي تم التخطيط لتنفيذه ؟ كيفية تنفيذ الأعمال ؟متي وعند أي مرحلة؟ ما هي الموارد المطلوبة ؟هل بوسعك مساعدة المتدرب أو هل يريد المتدرب أن تساعده بأي طريقة ؟

٩ – هل توجد أي جوانب أخرى لم تغطها الأسئلة أعلاه؟

١٠ – رتب موعداً (ما بين ثلاثة إلي ستة أشهر) لتناقش مع المتدرب مراجعة التنفيذ النهائي .اعرض توفر المراجعات المؤقتة إذا وجدها المتدرب ضرورية.

١١ – ناقش مع المدربين المناسبين أي تغذية راجعة تشعر أنه ينبغي أن يكونوا ملمين بها.

اجتماع الرصد على المدى الطويل :

خلال فترة ما بين ثلاثة إلى ستة أشهر بعد نهاية البرنامج يجب عقد اجتماع بين المتدرب ومدير القسم (مع المدرب أو ممثل تدريب محايد متفق عليه) لمناقشة وتحديد مدى نجاح تطبيق خطة العمل. وسينصب النقاش بدرجة كبيرة على خطة العمل التي أعدها المتدرب في نهاية البرنامج وعناصرها، ولكن من الممكن كذلك استخدام المناسبة لتحديد وجهات نظر مكونة بالعودة إلى الوراء حول التدريب وتنفيذ التعلم الذي تم إنجازه . وقد تكون وجهات نظر ممثلي التدريب المحايدين في هذه الحالات مناسبة أكثر من وجهات نظر المدربين الذين نفذوا التدريب؛ لتجنب أي إفساد ذاتي لوجهات النظر .

ويمكن تلخيص المدخل (١) بأنه استعمال للآتي في كل دورة :

١ - اجتماع التنوير بين المتدرب ومدير القسم قبل الدورة .

٢ - استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة (مؤلفة من وثيقتين) .

٣ - إتمام خطة العمل .

٤ - اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٥ - بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب يعقد اجتماع الرصد على المدى الطويل بين المتدرب ومدير القسم (+ المدرب؟) .

المدخل ٢ :

في هذا المدخل يمدد المدخل (١) في ظروف معينة على الرغم من أنه لا يزال مقتصراً على المتطلب الأساسي للتقويم. وتشتمل العملية على وثيقة إضافية واحدة أو جزء من وثيقة مستعملة في نهاية برنامج التدريب، وبالطبع يمكن استخدام هذا المدخل في كل مناسبة كما هي الحالة بالنسبة للمدخل (١) . ولكن للحيلولة دون زيادة العمل بالأوراق زيادة مفرطة يمكن للمقومين ان يقرروا أن استعمال هذا المدخل يكون وارداً أكثر مع :

* برامج مختارة تتطلب معلومات إضافية بسبب وجود مؤشرات بأن هناك احتمالاً بعد سير كل شيء بصورة فعالة تماماً .

* برامج جديدة أدخلت .

* البرامج الموجودة، بين الاونة والأخرى، للتأكد من انها تلبي مطالب المتدربين .

والمدخل الفــعلى هو نفس المدخل (١) ولكن فى المرحلة (٢) من المدخل يمكن استعمال وثيقة كتلك الواردة في الشكل (١٠-٦) . والاسئلة الموضحة هى أمثلة فقط. ويمكن طرح أسئلة إضافية أو أسئلة مختلفة تماماً، وفقاً لما يمليه الوضع.

الشكل رقم (١٠-٩) :أسئلة إضافية

ويمكن تلخيص المدخل (٢) باعتباره استخداماً للاتى فى الدورات الجديدة أو تلك التى تتطلب اهتماماً خاصاً :

١ - اجتماع التنوير بين المتدرب ومدير القسم قبل الدورة .

٢ - استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة. (ثلاث وثائق كالمدخل ١ ولكن باسئلة موسعة) .

٣ - إتمام خطة العمل .

٤ - اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٥ - بعد ثلاثة إلى أشهر من التدريب يعقد اجتماع الرصد على المدى الطويل بين المتدرب ومدير القسم (+المدرب؟) .

رجاء إكمال الآتى فيما يتعلق بالدورة الكاملة :

١ - أى أجزاء الدورة وجدتها أكثر فائدة ؟

٢ - أي أجزاء الدورة وجدتها أقل فائدة؟ (رجاء توضيح الأسباب الكاملة لما تذكره) .

٣ - هل هنالك أجزاء كنت تفضل حذفها ؟ إذا كان كذلك فما هى هذه الأجزاء ولماذا كنت ستحذفها ؟

٤ - هل هنالك أى شيء كنت تحب أن يضاف للدورة؟ وما هو الشيء الذى كان يجب استبعاده ليفسح المجال لذلك ؟

٥ - ما هى أهدافك الشخصية التي تم الإيفاء بها ؟

٦ – ما هى أهدافك الشخصية التى لم يتم الإيفاء بها ؟

٧ – هل لديك ملاحظات أخرى ترغب فى إبدائها ؟

المدخل ٣ :

على الرغم من أن المدخل (٣) يستعمل أساسيات المدخلين السابقين إلا أنه يشتمل على بعض عناصر التقويم الحقيقي ولكنه يحد من عدد العمليات والأوراق المستعملة. ولهذا المدخل مراحل المدخل (٢) الخمس ولكنه أيضاً يشتمل على عنصرين إضافيين فى المرحلتين (٢) و (٥). ويأخذ هذان العنصران شكل اختبارين أو تقديرين أو كلا الأمرين معاً وذلك قبل الدورة وبعدها، ويستعملان لإثبات التغيرات فى المعرفة والمهارة والمواقف نتيجة لعملية التدريب. وتأخذ المرحلتان أشكالاً مختلفة، نكتفى بتوضيح بعضها هنا لضيق المجال .

الشكل (١٠-٧) هو استبانة مقترحة للتقدير الذاتى يقترح إعطاؤها قبل الدورة فى برنامج تدريب معين ، ويمكن وضع الاستبانات لأى برامج تدريبية بداية بأهداف التعلم ومحتوى البرنامج إلى أهداف أخرى ذاتية تماماً كبرامج مهارات التفاعل. ويمكن أن تكون الاستبانة مفصلة بالقدر الذى يحتاجه المقوم، ولكن عليك أن تتذكر أنه كلما ازداد طول الاستبانة زاد احتمال أن يملأها المتدربون بسطحية. وأوصى أن يتم بعد وضع قائمة بأهداف ومحتوى البرنامج أن تتم دراسة تلك القائمة بصورة نقدية وأن يتم الوصول إلى استبانة تشتمل تقريباً على (١٥) سؤالاً كحد أقصى. فبجانب ردود أفعال المتدربين السلبية المحتملة تجاه الأسئلة الكثيرة جداً، فإنك ستقوم بتحليل أجوبة جميع المتدربين. والبرنامج الذى يشارك فيه (١٢) متدرباً يملأون استبانة من (١٥) بنداً سيؤدى إلى (١٨٠) معلومة لتحليلها. ونستعمل عملية مماثلة فى التقدير بعد البرنامج وذلك سيؤدى إلى تقديم (٣٦٠) معلومة .

يملأ هذا النوع من الاستبانة من قبل المتدربين فى بداية الحدث التدريبى (أو ربما قبل حضور الدورة إذا كانت دورة تدريب مباشر). ويتم ملء نفس النوع من الاستبانات فى نهاية الحدث دون رجوع المتدرب لذلك الذى ملأه فى البداية، حيث يعكسون وجهات نظرهم حول مستويات معرفتهم ومهارتهم ومواقفهم بعد برنامج التدريب. وملء هذين

التقديرين يوضح مدى التغيير الذى حدث نتيجة للحدث التدريبى (ومن المؤمل أن يكون تطوراً إيجابياً) .

استبانة تقدير المتدربين الذاتى قبل الدورة وبعدها (وهى أيضاً الاستبانة الثالثة من الاختبار الثلاثى) :

تقويم الدورة حول التخاطب الفعال

عند تفكيرك في دورة التدريب التي توشك أن تبدأها، رجاء إعطاء درجة لنفسك لكل من البنود التالية بوضع دائرة حول الرقم الذى تشعر أنه يعكس رؤيتك لنفسك إلى أقرب حد .

الشكل رقم (١٠-٧) : نموذج استبانة الاختبار الثلاثى قبل وبعد الدورة

	بصورة جيدة جداً					بشكل ضعيف
إلى أى مدى تشعر أن تفاعلك مع الآخرين فعال ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما هى معرفتك بالأنماط المختلفة للتوكيد والجزم ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن شأنك على الآخرين ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
كيف تتقبل النقد الموجه لك ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن مساهمتك فى الاجتماعات ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى نجاحك فى التفاوض ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
إلى أى حد تشعر أنك جرىء ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
إلى أى حد تشعر أنك تفتقر للتوكيد والجزم ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى فاعلية قدرتك على رفض الطلبات غير المعقولة ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن استماعك فى العادة ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن استماعك حين تكون تحت ضغط عاطفى ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن تعاملك مع الأشخاص العدائيين تجاهك ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى حسن تعاملك مع الأشخاص الذين يفتقرون للتوكيد والجزم ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١

الاسم : .... التاريخ : ....

إن طريقة هذا المدخل والملاحظات حول قيمته وردت في الفصل (٨)، وتدل تلك الملاحظات أنه في حالات التدريب والتطوير في أكثر مجالات التعلم ذاتية، لا تعطى التقديرات قبل الدورة وبعدها صورة كاملة، إذ من المحتمل أن المتدربين لم يكونوا على معرفة بمستوياتهم في بداية البرنامج .

وفي الفصل (٨) كذلك تم وصف مدخل الاختبار الثلاثي وهو خطوة إضافية على مدخل استبانات ما قبل الدورة وبعدها، يتطلب أن يملأ المتدربون استبانة ثالثة مطابقة ويتم ملء الاستبانة الأخيرة وكأنها في بداية للحدث التدريبي، ولكن المتدرب يكون قد أدرك الآن مستوى معرفته ومهارته ومواقفه .

والاستبانة الأساسية التي تستعمل في المرحلتين (٢) و (٥) في المدخل (٣) موضحة في الشكل البياني (١٠-٧)، وعليك أن تتذكر أن الاستبانة نفسها تماماً تستعمل في المناسبتين، وإذا ما كان الاختبار الثلاثي سيستعمل، فإن الشكل (١٠-٧) هو مرة ثانية الاستبانة الثالثة ، وتضمن في مرحلة هي (٥أ)، ويمكن استخدام الإضافة التي يمثلها الاختبار الثلاثي على فترات فقط في سلسلة ممتدة من برامج التدريب لمراجعة صحة تقديرات المتدربين الذاتية .

بعض الأحداث التعليمية أكثر موضوعية في مداخلها بكثير من تلك التي تم وصفها والتي من المفيد استعمال استبانات الشكل (١٠-٧) فيها، وتتعلق بتعلم المهارات والمعرفة الفنية أو الإجرائية . فقارئ عداد الغاز الجديد مثال لذلك، وكذلك التدريب على إجراءات جديدة في المعرفة وملء التقارير وهكذا... ففي مثل هذه الحالات يمكن اختبار التغييرات في الوضع قبل فترة التدريب وبعدها بموضوعية أكثر، وفي الحقيقة من الممكن تضمن اختيارات إما عملية وإما مكتوبة في عملية التقويم، فالاختبار العملي يستخدم الشيء المتعلق بالتعلم نفسه سواء أكان ذلك قطعة معدات أم مجموعة تعليمات أم أي شيء آخر، والاختبار المكتوب إذا كان متعلقاً بالمعرفة يمكن أن يأخذ شكل أسئلة مصممة لاختبار معرفة المتدربين عند بداية البرنامج، ويتبع ذلك في نهاية البرنامج اختبار آخر لتحديد ما إذا كانوا فعلاً قد تعلموا المادة .

ويتضمن الفصل السادس مناقشة طرق ومداخل إنشاء الاختبار، ولكن المعايير يمكن تلخيصها فى الشكل (١٠-٨) .

وفي اعتقادى أن المدخل (٣) هو الحد الأدنى الذى ينتج عنه تقويم واقعي، دون استعمال مراحل وأوراق أكثر مما ينبغى . واعتماداً على الثقافة التنظيمية فإن هذا المدخل يمكن أن يكون المدخل الرئيسى لكل حدث تدريبي، أو الذى يستعمل من وقت لآخر للأسباب التى وردت مبكراً ،أو عندما يطلب تقويم أكثر اكتمالاً. وكما اقترحنا سابقاً يجب ألا تقتصر المعايير لاستخدام عيار مدخل أكثر اتساعاً على ما يرجح أن يقبله المتدربون ، ولكن يجب أن تأخذ هذه المعايير فى الاعتبار الموارد المتاحة لتحليل البيانات الناتجة. فكلما اتسع مدخل التقويم ، زادت البيانات الناتجة. وهنالك قدر قليل من العقلانية في تمضية زمن في التقويم أطول من زمن التدريب نفسه .

ويمكن تلخيص المدخل (٣) بأنه يستخدم النقاط التالية فى الدورات من أجل الحصول على تقويم أشمل :

اختبار المهارات والمعرفة :

الشكل رقم (١٠-٨) : معيار اختبار الأسئلة

هل هناك حاجة فعلاً لاختبار ؟

هل الاختبار صحيح من حيث النموذج والنوع ؟

ويجب أن تكون الأسئلة :

صياغتها بسيطة .

مختصرة

مباشرة

غير غامضة

هل الأسئلة تتناول فكرة واحدة فقط ؟

تؤثر على الإجابة ؟

تبتعد عن أدوات النفي ؟

تتجنب الإيحاء ؟

هل تسلسلها منطقي ؟

هل تؤثر الأسئلة بعضها على بعض ؟

هل تم اختبار الاختبار؟

---

١ – اجتماع تنوير ما قبل الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٢ – ملء المتدرب لاستبانة تقدير ما قبل الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة .

٣ – استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة (إما وثيقتان وإما ثلاث وثائق – كما هي الحال في المدخلين ١و٢).

٤ – إكمال خطة العمل .

٥ – ملء استبانات التقدير بعد نهاية الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة من قبل المتدرب.

٥ – أ. ملء الاستبانة النهائية للاختبار الثلاثي في أحداث تدريبية مختارة .

٦ – اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٧ – اجتماع الرصد على المدى البعيد بين المتدرب ومدير القسم (+المدرب؟) بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب .

المدخل ٤ :

الفرق الوحيد بين المدخلين (٣) و (٤)، على الرغم من أهمية ذلك الفرق، هو مشاركة مدير القسم في تقديرات ما قبل الدورة وبعدها. فالمدخل (٣) يعتمد على المتدربين في تقدير أنفسهم إذا وضعنا الاختبار المباشر جانباً. ورغم وجود أكبر قدر ممكن من الصراحة والأمانة فإن هذه النتائج لابد أن تكون ذاتية ومشكوكاً في صحتها

من ناحية تقويمية، وفي هذه الحالات ذلك أفضل ما نستطيع عمله . والمدخل (٤) يحاول أن يعالج جزئياً هذه الذاتية بجعل مدير قسم المتدربين يقوم بملء استبانات تقديرات خاصة للمتدربين. وهذه الاستبانات، التي تملأ قبل التدريب كي تصبح أقصى درجة من التداخل ممكنة ، سوف تكون نسخاً طبق الأصل من الاستبانات التي يملؤها المتدربون أنفسهم. ويوضح الشكل (١٠-٩) مثالاً لاستبانة مدير قسم يستخدم الصيغة نفسها ومصدر التدريب نفسه كما في المدخل (٣) .

ومن الممكن استخدام المدخل (٤) بدلاً من المدخل (٣)؛ لأن المدخل (٤) لا يتطلب ملء استبانة إضافية من قبل المتدربين، ولكن كما ذكر سابقاً فإنه بسبب استعمال هذا المدخل لأوراق إضافية تنتج عنها بيانات إضافية فإن متطلبات تحليل البيانات تزداد. ويمكن تلخيص المدخل (٤) كما يلي :

١ - اجتماع تنوير ما قبل الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٢ - ملء المتدرب لاستبانة تقدير ما قبل الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة .

٣ - ملء مدير القسم لاستبانة تقدير ما قبل الدورة للمتدرب .

٤ - استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة (ثلاثة وثائق كالمدخل ١ ولكن بأسئلة موسعة) .

٥ - إكمال خطة العمل .

٦ - ملء استبانات تقديرات نهاية الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة من قبل المتدرب .

٦أ - ملء الاستبانة النهائية للاختبار الثلاثي في أحداث تدريب مختارة .

٧ - اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المتدرب ومدير القسم .

٨ - ملء استبانة تقدير ما بعد الدورة من قبل مدير القسم في مرحلة متفق عليها .

٩ - اجتماع الرصد على المدى البعيد بين المتدرب ومدير القسم (+المدرب؟) بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب .

إن أي زيادة على التقويم أكثر من المداخل الموصوفة أعلاه ستنطوى على إدخال عمليات أخرى، وخاصة إشراك مجموعة أو مجموعات ضابطة وإجراء اختبارات أو تقويمات مستمرة لهذه المجموعات دون استفادتها من التدريب. والمدخل (٣) مقبول بنفس القدر فى ظروف مماثلة ، فى حين أن المدخلين (١) و (٢) رغم أنهما ليسا بفاعلية مداخل التقويم الأخرى فإنهما مقبولان بقليل من الشك. وسيتم دعم هذه الإجراءات بتقويم آخر قد يكون ذاتياً، يجريه المدربون والمساعدون الذين سيراقبون المتدربين أثناء سير أحداث التدريب. والعروض المتتالية يجب أن تبرز درجة من المهارات أعلى من الممارسة الأولية. فالمفاوضات في التدريب على التفاوض يجب أن تظهر مهارة متنامية. تشتمل البنود التالية على الأهداف الرئيسية للتدريب التى يجب اتباعها/أو التى اتبعت من قبل الموظف العامل لديك . يرجي أن توضح وضع المتدرب الآن بوضع دائرة حول إحدي الدرجات بالنسبة لكل بند .

(الأفضل الاقتصار على الضمير المذكور)

الشكل رقم (١٠-٩) : مثال على استبانة مدير القسم

	جيد جداً					ضعيف
كيف تشعر بأنه/ يتفاعل/ مع الآخرين ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى معرفته/ بأنواع التوكيد والجزم المختلفة ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
كيف يثنى/ على الآخرين ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
كيف يتقبل/ نقدك ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
كيف يساهم/ في الاجتماعات ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى نجاحه/ فى التفاوض ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى شعورك بجراته ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما هو شعورك بعدم توكيده ؟	٦	٥	٤	٣	٢	١
ما مدى معرفته/ باستخدام أنواع السلوك المختلة	٦	٥	٤	٣	٢	١

عند اللزوم ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
ما مدى فاعليته/ في رفض الطلبات غير المعقولة ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
كيف يستمع/في الظروف العادية ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
كيف يستمع/ تحت الضغط العاطفي ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
كيف يتعامل/ مع الآخرين العدوانيين تجاهها ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
كيف يتعامل/ مع الآخرين غير التوكيديين ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١
هل هنالك ملاحظات أخرى ترغب في إبدائها ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

الاسم : .... التاريخ :

وسيتم استخدام أكبر للطرق والأساليب التي تعرض أثناء الحدث التدريبي إلى أن يصبح من الممكن استخدامها جميعاً في نشاط ختامي وهكذا...

والتقويم النهائي لأي تقويم أو تعلم يتم في موقع العمل مع مراقبة تطبيق بنود خطة العمل والأجزاء الأخرى من التعلم. وإذا ما أشرك مديرو الأقسام في صياغة عمليات التقويم وتطبيقها فإنهم يكونون في أفضل وضع للقيام بهذه التقديرات. وفي الحقيقية يجب أن تكون هذه مسؤوليتهم، ويجب أن تمنحهم إدارة التدريب التثقيف والتطوير والمساندة التي تجعلهم راغبين في إنجاز هذه التقديرات وقادرين عليها .



الفصل الحادي عشر

مداخل أخرى للتقويم حسب الطلب

يوضح هذا الفصل الخطوط العريضة لعدد من مداخل التقويم الأخرى كلٌ حسب الطلب لنوعية التعلم والموارد المتاحة وهكذا...

التقويم باستعمال معايير الكفاءة :

تم وصف معايير الكفاءة والمؤهلات المهنية الوطنية في الفصل الثاني، وقد ذكر أن التطبيق الرئيسي لهذه المعايير هو ربطها بنظام المؤهلات المهنية الوطنية. وقد استفاد عدد من المنظمات من ذلك، فهي تقدم عدداً من أدلة الكفاءة في عدد من المجالات ، والتي من بينها التقويم. ومعايير الكفاءة لا تقودنا لوضع قائمة بما يجب أداؤه في مهنة ما فحسب، بل أيضاً لإدراج مستوى الأداء المطلوب وسلسلة المهام التي تقدر جميعها بأدنى درجة من الذاتية. وسواء تم السعي للتوصل إلى أحد المؤهلات المهنية الوطنية أم لا، فإن هذه التسهيلات توجه المعايير إلى وصف للعمل وللمهمة، وتحديد للمستوى محدودين ولكنهما قابلان للاستعمال. كما أنها أيضاً تحدد مواصفات الشخص بنفس المقاييس التي تختص بما إذا كان الشخص يفي بالمعايير التي تتعلق بقدرته على إنجاز الوظيفة كما هو مطلوب .

وبقليل من الخيال فإن قيمة معايير الكفاءة في تقويم التدريب والتطوير والتعلم تكاد تقدم أداة جاهزة لتقدير التعلم. وقد استعملت كلمة "تكاد" لأن معايير الكفاءة تعامل شاغل الوظيفة فقط بالنظر إلى قدرته أو عدم قدرته على الأداء بمستوى الكفاءة المحدد، ولا تأخذ في الاعتبار مستويات المهارات المختلفة. وكلمة "تكاد" هي تحذير؛ لأن الكثيرين يجدون صعوبة في صياغة المعايير واللغة المستخدمة في وصفها. وقد تمت في عام ١٩٩٤م مراجعة المؤهلات المهنية الوطنية الموضوعة من قبل جهاز التدريب والتطوير وكان عنصر اللغة أحد أهداف تلك المراجعة. وقد تم تبسيط الأوصاف وجعلها أكثر منطقية وسهولة في الفهم. ولا زالت هنالك بعض المؤهلات المهنية الوطنية التي ستتم مراجعتها. كما أن معايير مبادرة صك الإدارة كانت قيد المراجعة خلال عام ١٩٩٥م

ولكن فيما يتعلق بأوصاف معايير المؤهلات المهنية الوطنية لجهاز التدريب والتطوير فلا يزال هناك سوء إدراك وعدم فهم للكثير من المعايير الأخرى .

استعمال معايير الكفاءة في مدخل تقويمي :

كانت إحدى مواجهاتي الشخصية مؤخراً مع مشكلات استخدام المعايير بهذه الطريقة في تطويري لإستراتيجية للتقويم لأحد عملاء شركتي. وقد أدت تجربتي السابقة مع المؤهلات المهنية التدريبية إلى جعلي مهتماً باللغة فيما يتعلق بمحتوى تلك المؤهلات، وكذلك أصبحت شارحاً للمرشحين للحصول على شهادة المؤهلات ممن وجدوا صعوبة فيها. فقد كان العميل يعد برنامج تطوير واسعاً لإدارة الإشراف، وكان من المفترض ربط محتوى ذلك البرنامج بالمؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة في المستوى الثالث. وفي البداية كانت الفرصة ستمنح للمشاركين ليصبحوا هم أيضاً مرشحين للمؤهلات المهنية الوطنية نفسها، وعقب ذلك تم دمج هذا في البرنامج بعد بعض الإشكالات الصغيرة .

وكان المطلوب مدخلاً إستراتيجياً لتقويم البرنامج والتعلم الناتج عنه من قبل المشاركين. وقد تم استعمال المدخل رقم (٤) (الموصوف في الفصل ١٠) بعد تعديله بسبب صيغة البرنامج الخاصة. وكان جزء من هذا المدخل للتقويم هو ملء استبانة تقدير قبل البرنامج وبعده من قبل المتدربين ومديري أقسامهم وكذلك مرؤوسيهم. وحيث إن البرنامج كان مربوطاً بالمؤهلات المهنية الوطنية، فقد كان المدخل الطبيعي هو التفكير من منظور استعمال معايير الكفاءة ذات الصلة، مع توجيه أسئلة تنطبق عليها لكي يمكن تقدير المستويات عند ملء الاستبانة سواء قبل الدورة أو بعدها. وقد أدرجت الأسئلة وفق ترتيب الوحدات والعناصر، وتم وضع الأسئلة الحقيقية من معايير الأداء ومؤشرات المدى. وسرعان ما أصبح واضحاً من النقاش مع الأشخاص المستهدفين أن لغة معايير كفاءة المؤهلات المهنية الوطنية لا يمكن تحويلها ببساطة إلى استبانة، بالإضافة لذلك فإن استعمال المؤهلات الوطنية بأكملها كان سيؤدي إلى استبانة أطول مما ينبغي، وستكون الكثير من الجوانب مكررة بإفراط في استبانة لتقدير الوعي رغم أن ذلك التكرار سليم في المؤهلات المهنية الوطنية .

ولذلك تم إعداد استبانة تقدير للاستخدام قبل البرنامج وبعده مؤسسة على المعايير، ولكنها مفصلة لتلبية احتياجات ذلك الوضع بالتحديد. وقد تطابقت نسخة استبانة مدير القسم مع نسخة المتدربين، مع استبدال الكلمات "أنت" وضمير الملكية للمخاطب بـ "هي/هو" وضمير الملكية في حالتي المفرد الغائب/ المذكر المؤنث. وكانت استبانة مرؤوسي المشاركين هي نسخة مختصرة ومبسطة من استبانتي المتدربين ومديري الأقسام، وسعت الاستبانة لتسجيل ملاحظات المرؤوسين حول المجالات التي يمكنهم ملاحظتها .

وعلى الرغم من أن الاستبانة المعدلة قد خفضت من طول صيغة المؤهلات المهنية الوطنية ذات العلاقة، فقد اشتمل النموذج على (١٠١) سؤالاً رئيسياً وأكثر من (٣٠٠) سؤال فرعي. وقد برز شيء من القلق في البداية حول هذا الطول ولكن عند التطبيق كان المتدربون ومديرو الأقسام سعداء تماماً بملء الاستبانة عند استعمالها في مناسبتين. وقد اعتبر مدخل الاختبار الثلاثي غير مناسب بسبب فترة البرنامج الزمنية البالغة اثني عشر شهراً .

والاستبانة التي استخدمت مع مرؤوسي المتدربين كانت أكثر بساطة وقصراً ووجهت إلى عناصر المعايير التي يمكن ملاحظتها. وحتى رغم التبسيط فقد استعمل فيها ما مجموعه مائة سؤال بين رئيسي وفرعي رغم أنها قد أنقصت فيما بعد، مع قبول أن المعلومات التي توفرت نتيجة ذلك غير مكتملة . والمشكلة الرئيسية في هذا المدخل على الرغم من بعض السهولة بسبب طول البرنامج كانت في تدوين البيانات الناتجة وتحليلها، ولكن هذه المشكلة لم تمثل عبئاً كبيراً بمجرد إتمام تنسيق برنامج حسابي بالحاسوب وتحديث النتائج بإدخال البيانات على فترات متكررة .

والشكلان (١١-١) و (١١-٢) يوضحان أجزاء من استبانتي كل من المتدرب ومرؤوسيه لتوضيح كيفية وضعهما مع وجود الجزء من النص المستعمل قبل ملء الاستبانة لشرح كيفية ملئها. والاستبانة لمديري الأقسام تشبه استبانة المتدربين مع استبدال كلمات التعريف فقط. ويمكن قراءة الصيغة بالمقارنة مع المستوى الثالث من المؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة الموضوعة لإدارة الإشراف .

استبانة المتدربين :

حول هذا الكتيب (١) (هذه الصفحة مستعملة في كتيب التقدير الذاتي قبل البرنامج) :

* أنت علي وشك بدء برنامج لتطوير إدارة الإشراف مبني على كفاءة مطلوبة من الأفراد لأداء أعمالهم. ويركز البرنامج على نشاطات عملك ومسؤولياتك ويهدف إلى أن يضيف إلى ما تمتلك من كفاءات. وإذا قررت في أي وقت أن تسعى للحصول على ترخيص جائزة المؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة، ستكون قد غطيت في هذا البرنامج جميع الأوجه المتضمنة في تلك الجائزة .

* هذا البرنامج هو الرائد، ولذلك فإن وجهة نظرك ومشاعرك النزيهة تجاهه هامة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المتدربين .

* سيطلب منك ملء هذه الاستبانة مرتين أثناء البرنامج: مرة في بداية البرنامج لمحاولة تحديد خبرتك العملية الحالية أو الأخيرة، والمرة الثانية في نهاية البرنامج لتقدير أي تغيرات ربما تكون قد حدثت .

* ستستعمل الإجابات التي تعطيها في تقويم البرنامج فقط وسوف تحتفظ إدارة التدريب بسريتها. وإذا ما دلت الاستبانة في نهاية البرنامج علي بقاء أي مشكلة فإن نقاشاً سيجرى معك لتحديد كيفية تناول تلك المشكلات والوفاء باحتياجاتك .

حول هذا الكتيب ٢ (هذه الصفحة مستعملة في كتيب التقدير الذاتي بعد البرنامج) :

* لقد أكملت الآن برنامج تطوير إدارة الإشراف المؤسس على الكفاءة المطلوبة من الأفراد في أداء أعمالهم. ويركز البرنامج على نشاطات عملك ومسؤولياته، ويهدف إلي أن يضيف لما تمتلك من كفاءات سابقة. وإذا قررت في أي وقت أن تسعى للحصول علي مؤهل ترخيص جائزة/المؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة، فستكون قد غطيت في هذا البرنامج جميع الأوجه المضمنة في تلك الجائزة .

* كان هذا البرنامج رائداً، ولذلك فإن وجهة نظرك الأمينة ومشاعرك النزيهة تجاهه هامة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المتدربين .

* طلب منك ملء هذه الاستبانة قبل بداية البرنامج لمحاولة تحديد خبرتك العملية الحالية أو الأخيرة حتى ذلك التاريخ. ومطلوب منك الآن ملء الاستبانة للمرة الثانية لتقدير أي تغييرات تكون قد حدثت .

* ستستعمل الإجابات التي تعطيها في تقويم البرنامج فقط وستحتفظ إدارة التدريب بسريتها، وإذا ما دل تحليل الاستبانة على بقاء أي مشكلة سيجرى النقاش معك لتحديد كيفية تناول تلك لهذه المشكلات والايفاء باحتياجاتك .

كيف تستعمل الكتيب ؟

* قلّب صفحات الكتيب لتعرف ما يشتمل عليه .

* ستجد أن كل جزء من الكتاب يتعلق بمجال من إدارة الإشراف .

* في كل جزء ضع مقابل كل نشاط/ مسؤولية أو جانب من مهارة أو معرفة دائرة حول الرقم الذي تشعر أنه مناسب. رجاء ملاحظة أنه يجب وضع دوائر في العمود الأخير إذا لم تتح لك الفرصة لممارسة العمل المعين .

* رجاء الإجابة عن السؤال كما هو فعلاً، وليس كما تحب أن يكون أو ما تعتقد أن إجابتك يجب أن تكون .

* إذا لم تفهم أي جزء من الكتيب فالرجاء ألا تتردد في الاتصال بإدارة التدريب للحصول على معلومات أكثر أو توضيح . للاتصال :

الشكل رقم (١١-١) : استبانة المتدربين

اسم الشخص الذي يمكن الاتصال به :

رقم الهاتف :

- الخدمات والعمليات :

الحفاظ على الخدمات ونشاطات العمل :

	جيد جداً ضعيف	الفرصة غير متاحة
ما درجة تأكدك من أن نشاطات عملك تلزم بـ :		
* قوانين التوظيف الحالية ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* متطلبات العملاء ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن نقلك للمعلومات التي تؤثر على العملاء ونشاطات العمل والخدمات إلى :		
* موظفيك ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* مدير قسمك؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* عملائك ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن تفاهمك مع الآخرين :		
* كتابة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* شفاهة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن قيامك برصد ومراقبة :		
* العمليات الوقعة تحت مسؤوليتك ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* الموارد ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن حفظك للسجلات ذات الصلة بالعمل ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما هو عدد المرات التي توصي فيها بتحسينات في العمل والخدمات ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر

١- الخدمات والعمليات :

١-٢ الحفاظ على بيئة عمل فاعلة وسليمة :

ما مدى تأكدك من أن ظروف العمل الذي أنت مسؤول عنه تتفق مع :

	جيد جداً ضعيف	القرصة غير متاحة
* أنظمة الصحة والنظافة والسلامة الراهنة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* متطلبات الاحتياجات الخاصة ؟ (مثل احتياجات الزملاء المعوقين) ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى تأكدك من إذعان موظفيك لـ :		
* أنظمة الصحة والنظافة والسلامة الراهنة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن نقلك لمعلومات الصحة والسلامة إلى :		
* الزملاء ذوى الصلة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* العملاء ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن قيامك بـ :		
* المحافظة على الأجهزة والإجراءات الامنية الواقعة تحت مسؤولتيك ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* التعامل مع المخالفات المحتملة والفعلية للمتطلبات الامنية ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
ما مدى حسن تعاملك مع :		
* الاصابات والحوادث ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* المخالفات المحتملة والفعلية لمتطلبات الصحة والسلامة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر

ما عدد المرات التي توصي

فيها بتحسينات تتعلق بـ :

* الصحة والنظافة والسلامة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر
* الاحتياجات الخاصة (مثل احتياجات الزملاء المعوقين) ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر

استبانة المرؤوسين :

حول هذا الكتيب ١ :

مديرك على وشك أن يبدأ برنامج تطوير إدارة الإشراف المؤسس على الكفاءات المطلوبة من الأفراد لأدائهم أعمالهم. ويركز البرنامج على نشاطات عملهم ومسؤولياتهم، ويهدف إلى أن يضيف إلى ما يملكون من كفاءات .

* هذا البرنامج رائد، ولذلك فإن أمانة وجهة نظرك ومشاعرك النزيهة تجاهه هامة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المتدربين. رجاء ألا تشعر بأنك تكتب تقريراً ضد مديرك . وسنطلب منك أن تحصر ملاحظاتك حول كيفية نظرك إلى مهارات مديرك ومعرفته وكيف تؤثر عليك كواحد من موظفيه .

* سيطلب منك ملء هذه الاستبانة مرتين أثناء البرنامج: مرة في بداية البرنامج لمحاولة تحديد وجهة نظرك الحالية حول مهارات مديرك ومعرفته كما تراها، والمرة الثانية في نهاية البرنامج لتقدير أي تغيرات قد حدثت .

* ستستعمل إجاباتك لتقويم البرنامج فقط، وستبقى سرية لدى إدارة التدريب .

حول هذا الكتيب ٢ :

لقد أكمل مديرك الآن برنامج تطوير إدارة الإشراف المؤسس على الكفاءات المطلوبة من الأفراد لأدائهم أعمالهم. وقد ركز البرنامج على نشاطات عملهم ومسئولياته، وهدف إلى أن يضيف إلى الكفاءات التي سبق أن كانت لديهم .

* هذا البرنامج رائد، ولذلك فإن أمانة وجهة نظرك ومشاعرك النزيهة تجاهه مهمة

جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المتدربين. رجاء ألا تشعر بأنك تكتب تقريراً ضد مديرك، وستطلب منك أن تحصر ملاحظات حول مهارات ومعرفة مديرك وكيف تؤثر عليك كواحد من الموظفين .

* طلب منك ملء هذه الاستبانة قبل بداية البرنامج لمحاولة تحديد مهارات مديرك ومعرفته في ذلك الوقت. ومطلوب منك ملء الاستبانة للمرة الثانية لتقدير أى تغييرات قد حدثت .

* ستستعمل إجاباتك لتقويم البرنامج فقط وستبقى سرية لدى إدارة التدريب .

كيف تستعمل الكتيب :

* قلب الصفحات الكتيب لمعرفة ما يشتمل عليه .

* ستجد أن كل جزء من الكتيب يتعلق بجزء من إدارة الإشراف .

* فى كل جزء مقابل كل نشاط/ مسئولية أو جانب من المهارة أو المعرفة، ضع دائرة حول الرقم الذى تشعر بأنه يناسب مستوى المهارة. رجاء ملاحظة أنه يجب وضع دائرة حول العمود الأخير إذا لم تتح لمديرك الفرصة لممارسة العمل المعين.

* رجاء الإجابة عن السؤال كما هو فعلاً وليس كما تحب أن يكون أو ما تعتقد أن الإجابة عنه يجب أن تكون .

* إذا لم تفهم أى جزء من الكتيب فالرجاء ألا تتردد فى الأتصال بإدارة التدريب للحصول على معلومات أكثر. للاتصال :

الشكل رقم (١١-٢): استبانة المرؤوسين

اسم الشخص الذي يمكن الاتصال به :

رقم الهاتف :

١- الخدمات والعمليات:

١-١ الحفاظ على الخدمات ونشاطات العمل .

ما مدى تأكدك من أن نشاطات العمل تلزم بـ :

	جيد جداً	ضعيف أو نادر	الفرصة غير متاحة
* متطلبات العملاء ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١		صفر

ما مدى حسن نقلهم للمعلومات التي تؤثر على العملاء ونشاطات العمل والخدمات :

* إليك ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر
* إلى العملاء ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر

ما مدى حسن تفاهمه معك :

* كتابة ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر
* شفاهة ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر

ما مدى حسن قيامهم

برصد ومراقبة :

* العمليات التي تحت مسئوليتهم ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر

ما هو عدد المرات التي يوصون فيها بتحسينات :

* في نشاطات العمل والخدمات ؟	٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	صفر

١- الخدمات والعمليات :

١-٢ الحفاظ على بيئة عمل فعالة وسليمة :

	جيد جداً	ضعيف أو نادر	الفرصة غير متاحة
ما هي درجة تأكدهم من أن ظروف العمل المسؤولين عنه تخضع لـ :			
* قوانين التوظيف الحالية التي أنت على دراية بها ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
* سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
* متطلبات الاحتياجات الخاصة (مثال الزملاء المعوقين) ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
ما مدى تأكدهم من إذعانك لهذه المتطلبات ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
* ما مدى حسن نقلهم لمعلومات ومتطلبات الصحة والسلامة إليك ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
ما مدى حسن تعاملهم مع :			
* الإصابات والحوادث ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر
* المخالفات المحتملة والفعلية لمتطلبات الصحة والسلامة ؟	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦		صفر

تقويم التدريب العملي أو الفني :

قد يتطلب تقويم التدريب العملي أو الفني- على خلاف التدريب العام أو النوع الخاص بمهارات الأفراد- مدخلاً مختلفاً إلى حد ما. وقد يكون من الأمثلة المألوفة على ذلك إدخال إجراء جديد تماماً في المنظمة تم استحداثه مؤخراً. وفي هذه الحالة فالتدريب المطلوب هو تعريف المتدربين بهذا الإجراء الذي لم يكونوا على معرفة سابقة أو خبرة به. أو في حالة أخرى قد يوجه التدريب إلى إجراء إضافي. والمدخل لإثبات الصحة والتقويم لهذا الشكل من التدريب يمكن أن يكون كما يلي، رغم أنه يمكن إعطاء الاعتبار لعوامل قد تؤدي إلى تعديله أو تتطلب العودة إلى المداخل الموصوفة سابقاً :

١ - مهما كانت التعديلات المحتملة، فمن الضروري أن يعقد اجتماع التنوير ما قبل التدريب بين المتدرب ومدير القسم حتى يلم المتدربون ومديروهم بوضوح بكيفية القيام بالتدريب وسببه، وأن يجد المتدربون المساندة الكاملة من مديري أقسامهم .

٢ - يوجد خياران ممكنان هنا اعتماداً علي ما إذا كان موضوع التدريب يمثل ابتداعاً فريداً أم لا :

* إذا كان الموضوع جديداً تماماً والمدربون المسؤولون مقتنعون بما لا يدع مجالاً للشك أنه ليس للمتدربين معرفة سابقة بالموضوع أو بأى مادة ذات صلة، فمن غير الضروري إجراء اختبار معرفة أو مهارة أولي. إن أى اختبار من ذلك النوع سيؤدى إلى درجة صفر بالنسبة لكل المتدربين مما قد يؤدى إلى نقص في ثقتهم أو التزامهم .

* إذا كان التدريب امتداداً لمهارات عملية سابقة يجب وضع اختبار لتحديد مدى معرفة المتدربين. ويجب إجراء هذا الاختبار إذا أمكن قبل مشاركة المتدربين في الحدث التدريبي، فهذا سيتيح مدربى البرنامج مسبقاً إلى مستويات معرفة المتدربين الحالية ويمكّنهم من تعديل البرنامج حسب الضرورة، بالإضافة إلى توفير معلومات عن مستويات ما قبل التدريب .

٣ - فى نهاية برنامج التدريب يجب إجراء اختبار التقدير الذى يجرى فى نهاية البرامج سواء تم إجراء اختبار قبل البرنامج أم لا. ففى حالة عدم إجراء اختبار أولى لانه كان معروفاً أن المتدربين لا يمتلكون المعرفة والمهارات، فإن التغير من عدم امتلاك المعرفة والقدرة إلى مستوى نهاية البرنامج يوضحه نجاح المتدربين في الاختبار. واختبارا ما قبل البرنامج وبعده سيوضحان هذا التغير بواسطة الوثيقتين .

ويشعر الكثير من المدربين بالقلق من إعطاء هذا الاختبار للكبار، حيث يشعرون بأنه قد يؤدي إلى رد فعل سلبى ينجم عن الشعور بالعودة لايام المدرسة. وفى الكثير من الظروف يمكن إجراء اختبار دون الحاجة للإشارة إلى أنه اختبار أو حتى إعطاء المتدربين الانطباع بأنهم يؤدون اختباراً. وإذا كان يجرى إدخال إجراء أو برنامج حاسوب ...إلخ ، يمكن إدخال نشاط أو دراسة حالة أو مسألة فى نهاية البرنامج ليقوم المتدربون بإتمامها. ويجب أن يشتمل هذا النشاط على كافة الأوجه الرئيسية المقدمة

خلال البرنامج، ويمكن قياس نجاح التدريب والتعلم من خلال نجاح المتدربين خلال المراحل الهامة من النشاط أو عدمه .

وقد حدث مثال فعلي على ذلك في نهاية برنامج تدريب تم فيه تعريف المتدربين على نسخة جديدة من برنامج الحاسوب. فقد كانوا يستخدمون البرنامج القديم وفي حاجة لتحديث معلوماتهم للاستخدام الفوري للنسخة الجديدة. وقد أعطى كل منهم في نهاية البرنامج مجموعة من التعليمات لعمل وثيقة يستخدم فيها نسخة البرنامج الجديدة. وبما أن هذه الوثيقة ستشمل كل التغييرات الهامة التي طرأت على البرنامج الاقدم، فإن تنفيذهم للتعليمات سيحدد ما إذا كانوا قد استوفوا التعلم الضروري. وقد استعمل المدرب صفحة لوضع الدرجات وتم وضع تقدير لكل متدرب وفقاً لهذا السلم .

والنتائج التي تم إطلاع المتدربين عليها وفرت لهم تقديراً لطريقة أدائهم للعمل ، أي تعلم المادة ذات الصلة، بالإضافة لبيانها المجالات التي يحتاجون إلى التوسع في تعلمها. كما أنها أوضحت للمدربين مدى نجاحهم ونجاح البرنامج في تحقيق أهدافهم. وفي الحقيقة فإنه في نهاية الحدث الأول من هذا البرنامج أوضح الاختبار أن جميع المتدربين لم ينجحوا في أداء أحد أجزاء البرنامج الجديد، وقد كان ذلك تنبيهاً للمدربين بضرورة تقديم دعم أكبر لمجموعة المتدربين الأولى، وأن التغيير في الحدث التالي كان ضرورياً إذا أرادوا التغلب على هذا العامل بصورة ناجحة .

٤ – استبانة التعلم كتلك المستعملة في المداخل التي ورد وصفها في الفصل (١٠) غير ضرورية في معظم الحالات، إذ إن نشاط التقدير الموصوف أعلاه سوف يحل محلها، وبالمثل فعلى الرغم من أن المدربين المسؤولين عن الحدث التدريبي وتقويمه سيحتاجون للنظر في مسألة خطة العمل فقد تكون هذه الخطة غير واردة، وعدم استعمال خطة العمل يفترض أن المتدربين قد نجحوا بنسبة ١٠٠بالمائة في تعلمهم وسيطبقون هذا التعلم بأكمله. وإذا لم يكن التعلم ناجحاً إلى أقصى حد، فإن خطة العمل ستكون مفيدة في إلزام المتدرب بتطوير مهاراته التي لم تكن فعالة .

٥ – سيكون اجتماع أسئلة ما بعد البرنامج بين مدير القسم والمتعلم مرة أخرى ضرورياً، وكذلك التقويم على المدى البعيد للتأكد من نقل التعلم الفعال من البرنامج للعمل وتطويره فيما بعد .

تقويم برنامج التعلم المفتوح :

تحتاج برامج التعلم المفتوح أو التعلم من على البعد لأن تقوم بنفس المدى الذى تقوم به الأشكال التقليدية للتدريب والتطوير، وتستخدم تلك البرامج العمليات نفسها بكل ما يعنيه ذلك تقريباً. وقد تكون برامج التعلم هذه صعبة التقدير بسبب البعد بين المدرب أو المشرف على المواد أو الخبير وبين المتدرب الذى يستعمل البرنامج. ويجب افترض أن برامج التعلم قد انشئت بأكثر الطرق كفاءة وفاعلية، رغم أن ذلك لا يضمن تعلم المستخدم لها .

وبالتأكيد هنالك حاجة إلى نقاش يتم قبل التعلم بين المتدربين ومديرى أقسامهم، على أن يكون التأكيد فى هذه الحالة هو عقد بين المتدرب ومدير القسم حول التسهيلات التي ستوفر للمتدرب، أي الوقت أثناء العمل اللازم لإتمام مواد البرنامج التعليمي، والموارد الضرورية مثل الغرفة الهادئة والجهاز الفيديو والحاسوب... إلخ ، لتمكينه من استخدام البرنامج، بالإضافة إلى وجود الخبير الذى يساعد فى حل المشاكل التى لا يستطيع المتدرب حلها (قد يؤدى ذلك إلى إشراك مدير القسم أو زميل متمرس أو الشخص الذى يقوم البرنامج والذى قد يكون مدرباً) وهكذا... كما يجب أن يتم الاتفاق على ملاءمة البرنامج والحصول على المواد. وفي وقت ما عند إدخال مواد التعلم المفتوح في المؤسسة يكون من الضرورى الاتفاق على حجم مشاركة إدارة التدريب وموفرى المواد فى أى نقاش سابق للتعلم، ويكون وجود هؤلاء بصفة "خبراء" في حال حدوث مشكلات .

وكما يحدث مع أشكال التعلم الأخرى هنالك حاجة لتحديد مهارات المتدرب ومعرفته في مجال الموضوع قبل استعمال البرنامج. وفى معظم الحالات فإن ذلك يغطى عن طريق اختبار تقليدى قبل الحدث، ويكون عادة فى شكل اختبار للمعرفة، على الرغم من أنه في بعض حالات التدريب على قد يكون من الأمثل ملء استبانة تقدير ذاتى تكملها استبانة يملؤها مدير القسم. ولكن كما الحال مع أشكال تقويم التعلم الأخرى فإنه مهما قيل عن أهمية تحديد أو تقدير مستويات المتدربين ما قبل البرنامج، لا يمكن أن يكون فى ذلك أية مبالغة .

وفى نهاية برنامج التعلم يجب تقويم البرنامج والتعلم كما يحدث فى أحداث التدريب التقليدية، على أن تصمم وسيلة للتقويم فى نهاية البرنامج خاصة لهذا الغرض.

والشكل رقم (١١-٣) هو مثال على هذه الاستبانة استعملته في عدد من المناسبات. ويكون عدد الأسئلة المطروحة في هذه الحالات في العادة أكثر من تلك المتضمنة في استبانات نهاية الحدث التدريبي المستعملة في أحداث التدريب المباشر. ففي تلك الحالات إذا لم يتم خلالها فهم أي سؤال يمكن توضيح الموقف فوراً وجهاً لوجه. أما في التعلم المفتوح أو من بعد، فإن هذا التيسير غير متوفر بسهولة دائماً. ووجود آلية لضمان ملء أداة التقويم وإعادتها للشخص الذي يقوّم البرنامج والتعلم هو أمر أكثر أهمية هنا مما هو في أحداث التدريب المباشرة .

ورقة التغذية الراجعة لبرنامج التعلم المفتوح :

أينما يوجد سلم درجات رجاء وضع دائرة حول الدرجة التي تقترب من تمثيل ما تشعر به .

الشكل رقم (١١-٣) : استبانة إثبات صحة التعلم المفتوح

١ - إلى أي مدى كنت قادراً على الإيفاء بـ :

أ- أهدافك الشخصية بالنسبة للتعلم :

تم بالكامل ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ لم يحدث ذلك قط

إذا كان تقديرك من (١-٣) رجاء التعليق بصورة كاملة لماذا أعطيت تلك الدرجة.

ب - أهداف البرنامج الموضحة؟

تم بالكامل ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ لم يحدث ذلك قط

إذا كان تقديرك من (١-٣) رجاء التعليق بصورة كاملة لماذا أعطيت تلك الدرجة .

٢ - ما هو جزء (أجزاء) البرنامج الذي ساعدك في أن تتعلم أكثر ؟

٣ - ما هو جزء (أجزاء) البرنامج الذي كان أقل مساعدة لك في التعلم ؟

٤ - هل وجدت صعوبة في اتباع أي من التعليمات. إذا كانت الإجابة "بنعم" فما هي تلك التعليمات ؟

٥ - هل وجدت صعوبة في فهم أي من المواد ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هو هذا الجزء (أو تلك الأجزاء) ؟

٦ - إلى أي مدى أعطيت لك المعلومات لتتمكن من تأدية نشاطاتك ؟

٧ – هل كانت هناك حالات شعرت فيها بأنك أعطيت معلومات أكثر مما ينبغي؟ إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الحالات ؟

٨ – إلى أي مدى وفر لك الوقت لتكملة البرنامج أثناء عملك ؟

٩ – كم من الوقت أمضيت في البرنامج ؟

١٠– هل كان الوقت الموفر لك كافياً لإكمال البرنامج بالصورة التى كنت ترغب فيها ؟

١١– هل كانت أية أجزاء من البرنامج غير ذات صلة بعملك؟ إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الأجزاء بصورة كاملة .

١٢– هل هنالك أي جوانب هامة من عملك او احتياجاتك التعليمية أغفلها البرنامج؟ إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الجوانب بصورة كاملة .

أية ملاحظات أخرى ؟

الاسم : ....　　التاريخ : ....

وتوفر الاستبانة وجهات نظر المتدربين حول برنامج التعلم على مستوى رد الفعل، وكثيراً ما يشتمل برنامج التعلم على اختبار للتعلم أو تقدير ذاتي كجزء مكمل للبرنامج. وإذا لم يضمن هذا الاختبار أو لم يكن بالشكل المقبول لدى مراقب التعلم، يجب إجراء اختبار بعد البرنامج مؤسس على اختبار ما قبل الحدث التدريبي .

وعمليات التقويم على المدى الأبعد سوف تكون مشابهة للأشكال الخاصة ببرامج التدريب التقليدية والمباشرة. وفى حالة التعلم المفتوح قد يكون الاتصال الشخصى من قبل "خبير" خارجي (ربما يكون الخبير الوحيد) حدثاً هاماً .

التدريب بالحاسوب :

هنالك نوعان من المداخل التى تستخدم الحاسوب يمكن وصفها بمصطلح "التدريب بالحاسوب" وهما: مدخل يستعمل فيه برنامج حاسوب فى مدخل التعلم من على بعد ، ومدخل يشمل استعمال برنامج الحاسوب كجزء من حدث تدريبى يستخدم مزيجاً من العمليات. وعندما يطلب من بعض المدربين استخدام مداخل الحاسوب للمرة الأولى بعد أن يكونوا قد افاقوا من قلقهم الأولى حول استعمال أداة جديدة، فإنهم يبدؤون فى

التفكير حول تأثير هذه المداخل على أي مداخل تقويم ، وهذا قلق فعلي واجهته ، ويحدث أساساً بسبب عدم ثقة المدرب في استعمال الحاسوب كوسيلة أو أداة تعلم .

والإجابة عن ذلك بسيطة. فليس هنالك فرق أياً كان بين مداخل التقويم أو الاختيار أو كليهما معاً حين يتضمن التدريب استخدام برنامج من برامج الحاسوب وأي شكل آخر من التدريب والتطوير . ففي حالة برنامج الحاسوب المستعمل في التعلم من بعد أو التعليم المفتوح تكون صيغة مدخل التقويم هي الشيء نفسه بالضبط، ولكن ربما مع إدخال أسئلة لتحديد ردود أفعال المتدربين تجاه التدريب بالحاسوب إذا كان مدخل البرنامج جديداً .

وهنالك الكثير من مداخل إثبات الصحة والتقويم كما يتضح من الأوصاف المتضمنة في هذا الفصل والفصل العاشر. والمداخل التي يستعملها المقوم تعتمد على نوعية التعلم والموارد المتاحة ومواقف عدد من الجهات ذات الصلة والاهتمام، ولكن مهما تم من عمل فلا بد من عمل شيء ما، وكلما كان ذلك أكثر اتساعاً وصحة وارتباطاً مباشراً بطبيعة البرنامج كان ذلك أفضل .



الفصل الثاني عشر

تحليل بيانات التقويم

بعد أن يتم تقويم نشاط تدريبي أو تطويري أو تعليمي آخر، إذا كان كل العمل الذي تنطوي عليه هذه النشاطات سيضيع هدراً فلا بد من فعل شيء بكافة البيانات الناتجة، إلا في بعض الحالات على سبيل المثال عندما يتم استخدام أدوات تقويم واسعة مع عدد كبير من المتدربين في عدد كبير من البرامج يمكن أن تكون كمية البيانات مخيفة .

ويجب استخدام طرق متنوعة للتعامل مع نوعيات البيانات المختلفة ، وتتفاوت هذه الطرق من أبسط مدخل ممكن إلى مدخل معقد ينطوي على استغلال المئات إن لم تكن الآلاف من جزيئات البيانات. وسترتبط المداخل في تعقيداتها مع نوع مدخل التقويم المستعمل والذي سيشتمل على :

* الامتحان البسيط .
* تصحيح الاختبار .
* مقارنة النصوص .
* مقارنة البيانات والنصوص .
* المقارنة الموسعة للبيانات .

وتفترض كل المداخل أعلاه أن طرق تقويم ما قبل البرنامج وبعده قد استعملت إلى حد ما. وإذا لم يكن الأمر كذلك فإن التحليل ليس له معنى كبيراً، ويمكن فقط تكوين وجهات نظر ذاتية إلى حد كبير. فمثلاً إذا استعملت فقط "ورقة التعبير عن الرضى" في نهاية الدورة، فكل ما يمكن عمله هو النظر إلى الأوراق والقول "يبدو وكأنهم يقولون إنهم قد استمتعوا بالدورة، وإن شيئاً ذا قيمة قد تم تعلمه"، وهذه نظرة لا قيمة كبير لها إذا طلب منك رئيسك أن تثبت أن برنامج التدريب يستحق أن يستمر من حيث التكلفة والموارد .

مدخل تحليل الدرجات :

من الممكن استعمال أبسط مدخل تحليلي مع أبسط مدخل لإثبات صحة العمل. فمثلاً إذا كان كل ما تم - بجانب تنوير المتدرب ما قبل وبعد البرنامج من قبل مدير القسم هو استبانة لإثبات الصحة في نهاية الدورة تطلب وضع درجات للتعلم أو درجات أخرى للجلسات أو الآراء أو كلا الأمرين معاً، فهذه الوثيقة (مضروبة في عدد المتدربين المشاركين في البرنامج) يمكن "دراستها". ويمكن أن تتخذ الدراسة شكل قيام المدرب الذي أجرى البرنامج بالنظر إلى الاستبانات وتكوينه لانطباع حول الإجابات. ويمكن أخذ الانطباع من المقارنة الذهنية لدى الدرجات المعطاة لمستوى التعلم، "معظم الدرجات تبدو في المدى (٤) إلى (٥) مع درجة (٦) معطاة مرة أو مرتين وذلك يبدو على ما يرام"، كما "يبدو أن العبارات الخاصة بالتعلم تغطي الأهداف الرئيسية التي وضعتها للبرنامج"، ومن الواضح أن هذا النوع من "إثبات الصحة" ذاتي بدرجة عالية وليس بمرض جداً، ولكن كم من المدربين يأخذون بهذا المدخل لأنه كثيراً لا يكون لديهم سوى القليل من الوقت لعمل أي شيء له متطلبات أكثر؟

وتوسعة بسيطة لهذه الدراسة الذاتية، رغم أنها تتطلب مزيداً من الوقت قد تؤدي على الأقل إلى نتائج دائمة يمكن استخدامها لأغراض المقارنات في برنامج ممتد أو عدد من البرامج، ومن الممكن عمل جدول تدخل فيه درجات التعلم. وأحد أمثلة ذلك المألوفة ما يظهر في الشكل رقم (١٢-١) .

الشكل رقم (١٢-١) : جدول تحليل النقاط

اسم المتدرب	النقاط	اسم المتدرب	النقاط
أ	٦	ز	٥
ب	٥	حـ	٤
جـ	٥	ط	٦
د	٤	ي	٥
هـ	٦	ل	٦
و	٥		

ويدل تحليل الدرجات فى الشكل رقم (١٢-١) على أن متوسط النقاط للبرنامج هو (٥,٢) . ويمكن مقارنة هذا المتوسط مع متوسط النقاط لبرامج مشابهة، وستوضح النتيجة ما إذا كان تحقيق أهداف البرنامج ثابتاً أم متغيراً. وإذا ما ضمن عدد من الأسئلة التى تتطلب وضع درجات فى استبانة إثبات الصحة هذه أو استبانة رد الفعل، فإن عدد الجداول المناسب سيكون ضرورياً.

والإشارة إلى تغير كبير في الدرجات يبين الحاجة لاستقصاء الأمر. والتحليل البسيط بهذه الطبيعة يجب النظر إليه بحرص على أساس أن حالة واحدة لا تكفى للدلالة على أن الأمور تسير بشكل طبيعى. ففى سلسلة عن أحداث التدريب التى ينتج عنها درجة عامة تعادل "٥" تقريباً إذا ما اتضح خلال واحد من الأحداث أن متوسط الدرجات هو "٣"، وأن كل المتدربين يضعون درجاتهم قرب هذا المستوى، فلا يجب أن يكون الافتراض الفورى أن هنالك خطأ فى البرنامج. فأسباب التغير كثيرة يكاد يستحيل حصرها بما فى ذلك :

* دورة تدريبية تضم متدربين لم يكن من الواجب إشراكهم .

* خطأ بيئى فادح .

* إشراك مدرب جديد أعد بطريقة غير فعالة .

وإذا لم تكن الأسباب وما إلى ذلك واضحة بهذا الشكل، وإذا كان استقصاء الأمر بصورة أكبر تعمقاً إما غير ممكن أو يؤدى إلى معلومات إضافية ضئيلة، فيجب استعمال مداخل أخرى أو يجب النظر فى إثبات صحة أحداث التدريب التالية بعناية، ومن المفضل استعمال نوع من الأدوات أكثر تحرياً.

مدخل تحليل الدرجات والنصوص:

كانت توصياتي لاستبانات التقويم طوال الوقت هى أن سلالم الدرجات ليست كافية للتقويم الفعال وفيها مخاطر واضحة. ويمكن التقليل من هذه المخاطر وزيادة قيمة الاستبانة إذا ما طلب من المتدربين بالإضافة إلى وضع الدرجات أن يبدوا ملاحظاتهم حول الدرجات التى يضعونها. ويوضح الشكلان (٨-١) و (١٠-٣أ)

المثالين الرئيسيين لهذا النوع من الاستجابات . ويبدأ تحليل هذا المدخل بإنشاء جدول كما في الشكل (١٢-١) من مستوى التعليم الذي يذكره المتدربون ، ولنقل أنه كما في الشكل (١٠-٣أ) .

وهذا التحليل الرقمي يدعم بمراجعة الملاحظات المكتوبة التي تم ذكرها والتي تعطي وجهات نظر المتدربين حول التعلم الذي تم إحرازه، وما يجب فعله به، أو لماذا لم يتم إحراز التعلم إلى مستوى توضع له درجة. ويجب وجود بيان لمقارنته بملاحظات المتدربين، فكل برنامج تدريب يجب أن تكون له قائمة بنقاط التعلم أو الأهداف الهامة المضمنة في البرنامج، وليس ذلك لأغراض التقويم فقط، وتوضح هذه النقاط والأهداف ما يهدف برنامج التدريب إلى توفيره للمتدربين .

وبوجه عام إذا أثبت المتدربون أنهم بجانب المعرفة والمهارات التي سبق أن كانت لديهم في بداية البرنامج قد تعلموا "نقاط التعلم" المدرجة في القائمة فهذا مؤشر على نجاح البرنامج في مساعدة المتدربين على التعلم، وهذا الإثبات سيكون في شكل ملاحظات تلي الدرجات العالية وتوضح ما تعلموه وما سيفعلونه لتطبيق التعلم، والمقارنة في مثل هذه الحالات بسيطة. فالشكل (١٢-٢) يوضح جدول مقارنة افتراضية من هذا النوع مبنية على جزء من أهداف التعلم لبرنامج تخاطب فعال .

ولن يغطي كل متدرب يبدي ملاحظات الأهداف نفسها ومن الزوايا نفسها ، فالبعض قد يحذف ما تراه أنت أهدافاً هامة، والبعض الآخر سيضمن ملاحظات عن التعلم غير موجودة في قائمة نقاط التعليم التي أعددتها . ففي الحالة الأولى إذا سنحت لك الفرصة يمكن أن تسأل المتدرب عن الحذف، وقد تشتمل الإجابات على توضيحات مثل :

الشكل رقم (١٢-٢) : تدوين النص الإيجابى

أهداف التعلم فى دورة تناول التخاطب الفعال : توضيحات المتدربين :

التفاعل بفاعلية مع الآخرين	"أعرف الآن أن لدى من صعوبات فى التواصل مع الآخرين" "أستطيع الآن أن أتواصل مع الآخرين بفاعلية أكثر بالسعى للحصول على وجهات نظرهم بدلاً من إعطائهم وجهات نظرى ."
معرفة الأنواع المختلفة للتوكيد والجزم	"أدرك الآن أن مدخلى فى التعامل مع الآخرين كان دائماً عدوانياً فى حين كان يجب أن يكون توكيدياً" .
المهارة فى إبراز أنواع مهارات التوكيد والجزم	"حاولت ألا أكون عدوانياً تجاه الآخرين أثناء الدورة واكتشفت أن ذلك كان ممكناً وسأحاول ذلك مع زملاء العمل عند عودتى ."
الثناء على الآخرين بفاعلية	"لا زالت لدى مشاكل فى إبلاغ الآخرين أنهم قاموا بعمل جيد ولكننى حاولت ذلك بنجاح أثناء الدورة وسأستمر فى عمل ذلك."
قبول انتقاد الآخرين	"لقد كنت دائماً أقاوم أن أكون عرضة للانتقاد، ولكن سأبحث الآن عن الجوانب الحقيقية فى أى انتقاد يوجه لى فى المستقبل" إلخ . . .

ملحوظة : الملاحظات أعلاه أبديت فى نهاية دورات من هذا النوع قمت بالمساعدة فى تعليمها .

* "سبق لي أن عرفت كيف أفعل ذلك".

* "شعرت أن هنالك أشياء أخرى أكثر أهمية قد تعلمتها".

* "لم أفهم فى الحقيقة ذلك الجزء من الدورة".

* "لا أستطيع أن أتذكر ذلك فى الدورة".

هذه الملاحظات ستعطيك بالتأكيد تغذية راجعة حول الحدث وخاصة التعبيرين الأخيرين.

ومن الممكن كذلك وضع قائمة وضع قائمة بالملاحظات السلبية للنظر فيها بعد الحدث التدريبي. فإذا استخدمت الاستبانة فى الشكل (١٠-٢أ) وكانت نقاط التعلم فى المدى من (٤) إلى (١) يطلب من المتدربين إبداء ملاحظاتهم حول سبب إعطائهم الدرجات. ومن البديهي أن تتفاوت الإجابات بشكل كبير، على الرغم من أنه قد تكون هنالك عدد من الملاحظات المشتركة فى الاستبانات.(تتمة الفقرة على الصفحة التالية بعد الشكل البيانى).

الشكل رقم (١٢-٣): تدوين التعليقات السلبية

الملاحظات	عدد مرات تكرارها
كان سير الدورة سريعاً بحيث لم يتح استيعاب المادة.	///
لم أستطيع فهم الفوارق بين أشكال التوكيد والجزم ولم تشرح فى وضوح.	/////
كانت غرفة التدريب شديدة الحرارة بحيث لم تكن مريحة، وهكذا...	///

وقد ترتبط هذه الملاحظات ببيئة التعلم ومستوى مادة التعلم وتوجهات المدربين وهكذا... وأبسط تحليل هو رصد الملاحظات الملخصة مع توضيح المرات كما فى الشكل (١٢-٣).

كما أن عدد مرات حدوث الملاحظات سيبرز أهميتها، فإذا قام ثمانية أعضاء أو أكثر فى دورة من اثنى عشر عضواً بإبداء ملاحظة متشابهة، يجب إعطاء انتباه خاص

لهذه الملاحظة، والملاحظات التي ربما يبديها مشارك واحد أو اثنين يجب النظر فيها بطريقة مختلفة، وقد يجب على المدرب الحكم على أهمية قيمة طبيعة الملاحظة أو في بعض الحالات ، وبسبب إبداء المتدرب لملاحظاته بطريقة خاصة، فإن هذا يعني أن ذلك المتدرب واجهته مشاكل، وقد يكون ذلك ذا أهمية من حيث كونه يذكر بأن عاملاً خاصاً قد يسبب مشاكل لبعض المتدربين .

التمثيل البياني :

إذا كان حدث واحد فقط يضم عدداً قليلاً من المتدربين هو الذي يتم النظر فيه، فالجداول الموضوعة كما هو مبين أعلاه كافية للدراسة، ولكن عندما تكون أعداد المشاركين أكبر وتتعلق درجتهم بأحداث تدريبية كثيرة، فالارقام في جداول مثل هذه تصبح كبيرة جداً بحيث لا تعطي دلالة فورية، ولحسن الحظ أصبح تحليل هذا النوع من البيانات سهلاً مع اختراع الحاسوب وتوفره بصورة متزايدة . فبدلاً من الجداول الموضوعة يدوياً والتي هي سهلة للأغراض التي ورد ذكرها ، يمكن استخدام منسق جداول على الحاسوب في عمل جدول أساسي من الممكن تحديثه والتحكم فيه. والجدول الذي يتم عمله على الحاسوب يكاد يكون مطابقاً للجدول الموضوع يدوياً، ولكن بدلاً من قيام المقوم بتعديل الجدول في كل مناسبة جديدة أو في أسوأ الأحوال وضع جدول جديد في كل مناسبة، سيكتفي بنقرات قليلة على مفاتيح الحاسوب ، ومن الممكن إضافة أرقام جديدة لمنسق الجداول في الحاسوب لتحل محل الارقام الأصلية أو تحدثها تلقائياً. ومن الممكن إدخال معادلات للحسابات الرياضية في منسق جداول الحاسوب ، فمثلاً في جدول درجات يشتمل على صفوف بالمتدربين وأعمدة بأحداث تدريبية منفصلة ، يمكن تضمين معادلة في نهاية الصف لتلخيص الاعداد في ذلك الصف وإعطاء معدلها.

ويمكن بصورة مماثلة التوصل إلى محصل وسطي لكل متدرب في كل نشاط أو جلسة توضع درجات لها. ويظهر أحد أمثلة ذلك المألوفة في الشكل البياني (١٢-٤) .

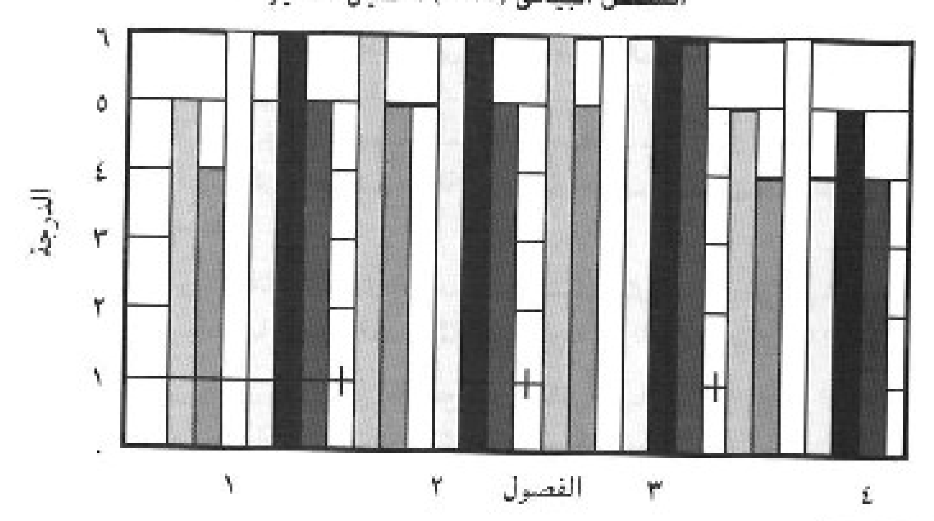
وإذا تضمن جدول من النوع الموضح في الشكل البياني (١٢-٤) كل الدرجات لستة وعشرين متدرباً ولكل الجلسات والنشاطات فسيكون مشوشاً. ولكن معظم الناس قادرون بسهولة أكبر على التفسير البياني للدرجات. ومرة أخرى فإن إنتاج مثل هذه

المعلومات سهل باستخدام منسق جداول على الحاسوب. والدرجات المختصرة الموضحة في الشكل البياني (١٢-٤) ستظهر في صيغة بيانية كما في الشكل البياني (١٢-٥).

الشكل البياني رقم (١٢-٤) : جدول من منسق جداول على الحاسوب

المتدرب	الجلسة الأولى	الجلسة الثانية	الجلسة الثالثة	الجلسة الرابعة	مجموع الجلسات ١-٤/٤
أ	٥	٦	٦	٥	٥.٥
ب	٤	٥	٥	٤	٤.٥
جـ	٦	٥	٦	٦	٥.٧٥
...					
س	٥	٦	٦	٤	٥.٢٥
ص	٦	٦	٦	٥	٥.٧٥
ع	٥	٥	٥	٤	٥
٢٦ متدربًا	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦

الشكل البياني (١٢-٥) : تحليل التغير



إن التحليل الذى تمت مناقشته حتى الآن يتعلق باستبانات نهاية البرنامج فقط. وإذا ما كان أى شكل من أشكال تحليل ما قبل البرنامج وبعده ضرورياً، فإن البيانات الناتجة عن التحليل تصبح أكثر اتساعاً. وسيجد المقوم صعوبات عند النظر إليها في جدول رقمي إذا كانت الأرقام كبيرة. ولذلك فيجب أن يكون مع كل جدول رقمي من هذا النوع تمثيل بياني مماثل للتمثيل الموضح في الشكل البياني رقم (١٢-٥) ولكن أكثر اتساعاً منه .

وفي حالة تقدير ما قبل وبعد البرنامج وبعده قد تشتمل كل من الاستبانتين المستخدمتين على حوالى (١٥) سؤالاً، أي ١٥ سؤالاً _ ٢ استبانة 12_ متدرباً - ٣٦٠ بنداً من البيانات لكل دورة أو حدث ليتم تحليلها. وإذا ما استعمل الاختبار الثلاثي يتم إدخال استبانة ثالثة فينتج (١٨٠) بنداً من البيانات. وإذا ما أشركنا مدير القسم في تقدير ما قبل التدريب وبعده ستكون هناك حاجة لتضمين (٣٦٠) بنداً إضافياً ليصبح عدد بنود البيانات (٩٠٠) بند .

وطريقة عمل تقرير تحليلي من بيانات من هذا النوع تتطلب عادة من المقوم مقارنة درجة كل بند في استبانة ما قبل الحدث التدريبي مع البند نفسه في استبانة ما بعد الحدث وملاحظة الفرق، أي التغير في المعرفة أو المهارة أو الموقف خلال فترة البرنامج. ومرة أخرى يمكن تخطيط البيانات الأساسية على متسق جداول على الحاسوب باستعمال معادلات لحساب التغيرات، وهذا الاستعمال يجعل أيضاً إدخال الاستبانة الثالثة في الاختبار الثلاثي بسيطاً نسبياً. ويمكن عرض النتائج في شكل جدول أو في شكل بياني .

نتائج الاختبارات في تحليل التغيير :

يمكن تحليل نتائج الاختبارات التي تجرى على الورق أو التي تستند إلى الحاسوب بطريقة مشابهة لتلك الموصوفة أعلاه، باستثناء أنه بدلاً من بيانات التقدير الذاتي للتحليل فإن نتائج الاختبارات توضع في جداول ورسوم بيانية. وقد يتم وضع قيمة حسابية للإجابات والتوصل إلى مجموع رقمي كلي للنجاح .

وتحليل الاختبار عند استعمال بعض الأشياء أو الإجراءات أكثر صعوبة إلى حد ما، ولكن من الممكن إعطاء درجات لأجزاء الاختبار وتخصيص الدرجات النهائية للتحليل عند ملء المشارك للاختبار . وربما تمتد النقاط من (صفر) إلى ١٠٠بالمائة ،

ويعتمد ذلك على دقة تدرج أجزاء الاختبار، وتمنح درجة الصفر للإخفاق الكامل (الذى قد يحدث فى بداية التدريب) مع النقاط إلى ١٠٠بالمائة للنجاح الكامل. ومرة أخرى يمكن وضع جداول لنتائج الاختبارات أو أشكال بيانية أو كليهما .

وضع تقرير عن التحليل :

تم التركيز بصورة كبيرة على وضع تقارير عن نتائج التحليلات إما فى شكل نص مكتوب وأما جدول وأما رسم بياني. وإذا ما أجرى التقويم يجب عمل سجل دائم، على الأقل كي تتم مقارنة الدورات أو أحداث التدريب أو البرامج المتعاقبة، ولكن إذا كان مديرو المدربين ومديرو التدريب ومديرو أقسام المتدربين مهتمين فعلاً بنتائج التدريب، فسيكونون راغبين في الاطلاع المستمر على سير التقويم المنجز. وسوف يطلب المديرون تقريراً بشكل ما يتضمن عادة الجداول والرسومات البيانية كما وصف سابقاً. وكلما كان التقرير أبسط ومزوداً بالاشكال البيانية، زاد احتمال قبوله .

التحليل الإحصائى للتقويم :

لقد أوضحت فى وقت سابق أن هنالك فرقاً هاماً بين التقويم الذى يستخدم الاختبارات الموضوعية لتعلم المعرفة والمهارات وبين المداخل الأكثر ذاتية الممكنة فقط عند تقدير مهارات الأشخاص ومواقفهم وسلوكهم، ففى النوع الأول تستخدم قياسات موضوعية، وفى النوع الثانى تكون "المقاييس" أكثر ذاتية رغم أنها لن تكون بالضرورة أقل صحة بسبب ذلك .

تحليل الاختبار :

ورد فى الفصل (الأول) تعبير يتعلق بموضوع سؤالك عن تدريبك (أو بتوجيه الآخرين للسؤال) وهو "هل تستطيع إثبات ...؟" فالاختبارات الموضوعية للمعرفة والمهارات فى الأعمال والإجراءات يمكن وضع درجات لها بموضوعية، وغالباً ما تكون على أساس صحيح أو خطأ. وفيما يتعلق باعتبار لاختبارات من هذا النوع- شريطة أن تكون قد وضعت بطريقة غير منحازة- على أنها إثبات، فإن تقويمك تم إثباته لأن الاختبارات قد وضعت بموضوعية، وفى معظم الحالات فإنها توفر برهاناً رقمياً يمكن استعماله لتحليل القياسات وإثبات صحتها .

والمدخلان الأكثر شيوعاً لهذه الطريقة الرقمية هما الموضع والتنوع .

تحليل الموضع :

يحدد تحليل الموضع الوضع المتوسط في النتائج ويوفر ما يشار إليه عادة "بالمعدل". وهنالك ثلاثة أنواع من "المعدل":

* المعدل الوسطي : ويتم حسابه بجمع كل بنود البيانات الفردية وقسمتها على عدد البنود. ويمكن بعد ذلك التعبير عن الوسط إما بالأرقام وإما كنسبة من حاصل الجمع. فمثلاً إذا كانت البيانات الناتجة من مجموعة أسئلة اختبار هي ٦،٦،٥،٤،٦،٥،٥،٦،٦،٦،٥،٤،٦،٥،٦،٥،٦،٦،٦،٢،٥ فإن المتوسط سيكون ٥.٣ أي ١٠٦ (مجموع النقاط) ÷ ٢٠ (عدد الدرجات).

* **المتوسط** : ترتب النقاط في تسلسل رقمي والوسط هو القيمة المتوسطة لمجموعة النقاط .

* **القيمة السائدة** : قيمة الدرجة التي ترد أكثر من غيرها في مجموعة البيانات .

وفي بعض المناسبات من الضروري دراسة المعدل بعمق أكبر، وفي مثل هذه الحالات يستخدم التسلسل الرقمي المتوسط. ويتم حساب الربع الإحصائي الأدنى والأعلى من البيانات المرتبة في تسلسل رقمي . فالربع الإحصائي الأدنى يتم الحصول عليه من بيانات الدرجات التي تكون ٢٥بالمائة من بنود الدرجات أقل منها و٧٥ بالمائة أكثر منها، وبالمثل يتم الحصول على الربع الإحصائي الأعلى عندما تكون قيمة ٢٥بالمائة من الدرجات أكثر منها وقيمة ٧٥بالمائة أقل منها .

وفي معظم الحالات فإن كل ما هو ضروري لتوضيح مستوى نجاح الاختبار هو الوسط البسيط ، والمداخل الأخرى التي تستعمل أكثر من قبل الباحثين والخبراء الخارجيين الذين ينظرون في التقويم .

وفي التحليل الإحصائي فإن إثبات الصحة له معنى خاص كما أن له ارتباطاً بقياس آخر لمدى إمكانية الاعتماد على النتائج. فقد ينطوي التحليل العملي على شيء أكثر بقليل من مقارنة وسط نتائج عدد من اختبارات أحداث التدريب، وقد توحي

الاختلافات الواسعة بضرورة إجراء استقصاء ، كما ذكر في مكان سابق ، وستكون متعلقة بمدخل اختبار إما غير صحيح وإما غير موثوق به أو بمشكلات تتعلق بالتدريب نفسه .

تحليل التوزيع :

يمكن للمشكلات التي يثيرها تحليل الموضوع غالباً أن تتقح إلى حد أكبر باستخدام فحص لتوزيع البيانات. فهذا الفحص سيحدد الحالات التي تكون فيها مشكلات واضحة متعلقة إما بالاختبار وإما بالتدريب، كما يؤدى إلى الحاجة لمزيد من الاستقصاء .

ورغم وجود عدد من قياسات التوزع إلا انه من بين الثلاثة الأكثر شيوعاً وهي : السلسلة وسلسلة تدخل الأرباع الإحصائية والإغراق المعياري، فإن السلسلة هي الأكثر استعمالاً في التقويم العملي. وهذا القياس في أبسط صوره بين القيمتين الأدنى والأعلى في مجموعة بيانات الدرجات. والسلسلة الواسعة توحي بضرورة استقصاء إما طريقة الاختبار وإما طريقة وضع الدرجات وإما التدريب نفسه .

وبالنسبة للإحصائي فإن المداخل الموصوفة أعلاه بسيطة للغاية وذات صحة محدودة، ولكن التحليل الإحصائي أسلوب معقد، وما لم يكن المدرب خبيراً إحصائياً وتوجد حاجة لمثل هذا الاستقصاء فإن الإجراءات البسيطة لن تكون مقبولة فحسب، بل قد تكون هي كل ما يمكن عمله في إطار زمني محدود .

تحليل آخر :

ومن الممكن تحليل التقويم إحصائياً إلى أي عمق ممكن أو مرغوب فيه وذلك بواسطة طرق كتلك التي وصفت أعلاه، والمداخل الكثيرة الأخرى الممكنة عندما يتم التقويم بطريقة اختبار موضوعية تم الحصول منها على بيانات رقمية، ولكن قدراً كبيراً من التدريب والتطوير يتعلق بالجوانب الذاتية الخاصة بمهارات الأشخاص ومواقفهم، وكما رأينا فإن تقويم هذه الأنواع من أحداث التدريب ذاتي بدرجة عالية، ولذلك لا يتيح المجال لتحليله إحصائياً على مستوى محدد كما اكتشفنا في مداخل الاختبارات .

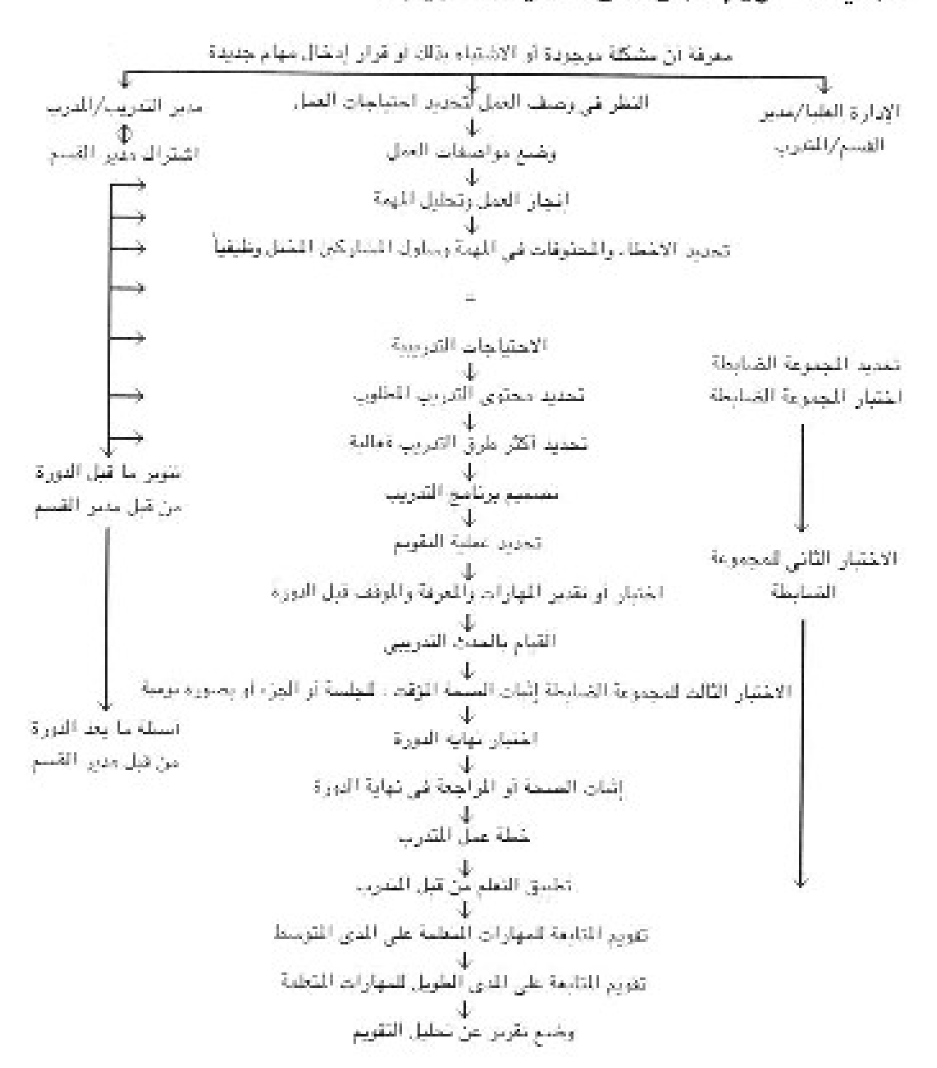
واستخدام الاستبانات التى تتطلب وضع درجات لمثل هذا النوع من التدريب ينطوى على مجازفة كبيرة إن لم تكن خطيرة ، واعتماداً على عدد من العوامل قد يكون غير ذى فائدة. ولكن المقوم يطالب أحياناً بتقديم برهان رقمى بالإنجاز، مما قد ينطوى على استعراض الأرقام. ويتم الحصول على مادة هذا النوع من التحليل من استبانات نهاية البرنامج واستبانات التقدير الذاتي قبل الحدث التدريب وبعده، بما في ذلك الاختبار الثلاثي. والمادة الأكثر قيمة فى هذه الاستبانات هي ملاحظات المتدربين المكتوبة. ولكن يمكن إجراء التحليل الرقمى لأى جداول درجات متضمنة فى الاستبانات، والنتائج الرقمية التى يتم الحصول عليها بهذه الطريقة تستغل فى طرق التحليلات الإحصائية للاختبارات.

وعلى الرغم من أن هذا "التحليل" ذاتى بدرجة عالية ولا يمكن مقارنة صحته بتحليل الاختبار، فقد يكون مفيداً فى إعطاء مؤشرات عن الإنجاز والتغير. وإذا افترضنا أن الاستبانات يتم ملؤها من قبل المتدربين فى عدد من الدورات بنفس مستوى الأمانة والإدراك الذاتي، فمن الممكن مقارنة سلسلة من الأحداث التدريبية وطرح الأسئلة حول الاختلافات والتحرى عنها.

ولكن يجب قبول أن النتائج الذاتية التى يتم الحصول عليها بهذه الطريقة لا يمكن النظر إليها بالطريقة نفسها التى ينظر بها للتحليلات الموضوعية . ولكن بنفس الطريقة التى أوصيتُ فيها باستعمال التقويم الذاتى بدلاً من عدم القيام بأى شىء ، يجب عدم إهمال التحليل الذاتى بسبب طبيعته الكامنة فيه. فإذا ما أقدمت على التقويم سيذهب كل عملك هدراً أو يصبح بلا قيمة إذا استخدمت النتائج فى أى شىء ، سواء أكان ذاتياً أم موضوعياً.

الملحق (١) :

عملية التقويم كجزء من عملية التدريب :



الملحق (٢) :

ملخص باستخدام التحقق من الفاعلية والتقويم :

١ – أثناء مداخل الدورة :

أ. الانتقادات اللفظية أو المسوحات :

* قد تسبب استياء المشاركين .
* قد تتحول إلى تبادل للإساءات والاتهامات .
* لا يتم التعبير عن وجهات النظر الصحيحة أو المشاعر.
* قد تأخذ وقتاً طويلاً لحسمها .
* تمثل فرصاً لإبداء الملاحظات حتى اللحظة الأخيرة .
* تعطي المدرب تغذية راجعة فورية .
* تتيح الفرصة للمدرب والمشاركين لتعلم كيفية التعامل مع المشاعر وتعارض الآراء .

ب – الاختبارات :

* تتطلب عملاً كثيراً في وضعها .
* ينبغي أن يتأكد المدرب من عدم وجود انحياز .
* بعض الاختبارات صعبة التصحيح بطريقة مقارنة .
* الإجابات المفتوحة تتطلب تصحيحاً وإعطاء درجات بنفس طريقة الامتحان الكامل .
* إذا تكررت لمرات كثيرة قد تصبح مملة .
* الإجابات المأخوذة من كتب الدراسة ممكنة دون تعلم حقيقي .
* من الممكن أن تكون بسيطة وواضحة .
* تتطلب الاختبارات القليل من وقت المدرب لتنفيذها .
* إذا كانت من نوع الإجابات المقفولة قد يكون وضع درجات لها سريعاً وسهلاً .

* الإجابات "الصحيحة" متوفرة للتصحيح.
* مقارنة الدرجات بسيطة في نمط اختبارات الأسئلة المقفولة .

جـ . استبانات الجلسات :

* يمكن معاملتها كنماذج مصغرة من استبانات التعبير عن الرضا .
* الإفراط في استعمالها قد يجعلها مملة وقد تصبح إجاباتها "مقننة" .
* تتطلب إنشاء فعالاً من قبل المدرب .
* يجب وضع أسئلة أو تعبيرات فعالة .
* قد يتم تناول الجلسات الفردية خارج سياق الدورة .
* سريعة وسهلة التطبيق .
* لا تحتاج إلى جهد كبير في الحفاظ عليها بعد وضعها .
* يمكن تحليل الدرجات ومقارنتها .

د . طريقة إثبات الصحة المؤقت المستمر :

* تأخذ وقتاً كبيراً لـ :

(١) إتاحة للمجال للمناقشات المستمرة .

(٢) اتخاذ الإجراء الضروري بشأن التعبيرات الراجعة النهائية .

* تمكن للنقاش من توضيح وجهات النظر وبلور الآراء .
* تتيح الفرصة للممارسة الحقيقية لمهارات التأثير والتفاوض .
* تعطى المدرب تغذية راجعة مدروسة للآراء .
* تكاد تكون تحت قيادة المتدرب تماماً .

٢- إثبات الصحة في نهاية الدورة :

أ - جلسة الانتقادات في نهاية الدورة :

* قد تتطور إلى تبادل للعبارات الجارحة بين المتدربين أو بين المتدربين والمدرب .
* قد يسكت المشاركون ذوو الأصوات المرتفعة زملاءهم الأكثر هدوءاً .
* قد لا تبرز وجهات النظر والمشاعر الحقيقية .
* في حدث تدريبي طويل قد يتم نسيان الجلسات المبكرة إلخ ...
* لا يتم التعبير عن وجهات النظر لأن المشاركين يريدون الانصراف .
* المقياس غالباً ما يكون لمدى الاستمتاع بدلاً من التعلم .
* تأتي في وقت متأخر جداً بحيث لا يمكن علاج أي مشكلات .
* فرصة أخيرة للمشاركين ليدلوا بآرائهم إذا كانوا يرغبون في ذلك .
* وجهات النظر المعبر عنها مفتوحة لبقية المجموعة للاعتراض عليها أو لدعمها .
* يبرهن المدرب أمام الجميع علي الرغبة في الأخذ بوجهات نظر المجموعة .

ب - جلسة الانتقاد المسبوقة بنقاش المجموعة :

* قد تكون هنالك مشاكل انقسام المشاركين إلى مجموعات ذات صلة ببعضها البعض .
* قد يستمر الأعضاء ذوو الأصوات العالية في السيطرة على المجموعات .
* تحتاج إلى وقت أطول كي تقدم كل مجموعة تقريرها .
* مشاكل أخرى كتلك المذكورة في (٢-أ) .
* على الرغم من احتمال بقاء بعض المشكلات فمن المحتمل أكثر أن يتحدث الأعضاء الصامتون في المجموعات الصغيرة .
* تقرير التغذية الراجعة من جهة غير مسماة .
* من الممكن إعطاء كل مجموعة جانباً مختلفاً لمناقشته .

جـ - الاختبارات :

المشاكل والمزايا شبيهة بتلك التي أوردت بالنسبة للاختبارات المؤقتة .

د - المقابلات :

* مستهلكة جداً للوقت وخاصة في الدورات ذات المشاركة الكبيرة .
* يجب على المدرب التأكد من انسجام الأسئلة مع ببعضها البعض .
* التحليل صعب بسبب طرق التعبير المختلفة .
* قد يكون بعض المشاركين من النوع الذي يصعب إجراء مقابلات معه .
* يمكن أن يتأكد المدرب من الحصول على كل المعلومات المطلوبة .
* يمكن فحص الإجابات المشكوك فيها بغرض التوضيح .
* أكثر بكثير شخصية من مدخل المجموعات .

هـ - اختبارات المعرفة :

(١) اختبارات الأسئلة المفتوحة :

* من الصعب وضع درجات لها .
* من غير الممكن وضع درجات لها بموضوعية .
* وضع درجات لها يستهلك وقتاً طويلاً .
* قد تقيس القدرة على الكتابة أو التعبير بدلاً من التعلم .
* صياغة الأسئلة سهلة نسبياً .

(٢) الخيار المزدوج :

* النسبة المئوية للأجوبة الصحيحة تتم عن طريق الصدفة .
* قد يكون الوقت لوضعها طويلاً .
* قد يكون وضع الأسئلة صعباً .

* سهلة في التصحيح ووضع الدرجات .

(٣) الاختبارات بالإجابة صحيح/خطأ :

المشكلات والمزايا كتلك في اختبار الخيار المزدوج .

(٤) الخيارات المتعددة :

المشكلات كما في الاختبارات الأخرى بالإضافة إلى :

* الزمن الطويل والصعوبة في عمل الخيارات غير الصحيحة لكل سؤال .

و - اختبارات المهارة :

(١) التطبيق العملي :

* لا يمكن عمله بموضوعية إلا مع المهارات التطبيقية .

* إثبات صحة كلي لما إذا كان المتدرب يستطيع تنفيذ الحدث العملي كما تدرب عليه.

(٢) المراقبة :

* ذاتية في غير المواقف "غير العملية" .

* وجود المراقبين قد يغير الأداء .

* أكثر من مدرب واحد قد ينظر إلى مدخل المهارة بطريقة مختلفة .

* من الصعب التوصل إلى نظام مراقبة فاعل حقاً بالنسبة للمراقبين غير المدربين .

* التغذية الراجعة قد تأخذ وقتاً طويلاً .

* الطريقة الوحيدة المتوفرة في اختبار بعض المهارات

* من الممكن أن تتراكم وجهات النظر المختلفة لتنتج وجهة نظر شاملة .

* تمكن عدداً من الأشخاص من "المشاركة " في حدث تدريبي .

* يستطيع المراقبون التعلم من أفعال المشاركين مباشرة .

* قد يرى المراقبون أكثر مما يرى المشاركون .

ز – استبانات نهاية الدورة :

* يمكن معاملتها كأوراق للتعبير عن الرضا .
* تحتاج للتعديل والمحافظة عليها .
* تحتاج للقرار حول عدد الدرجات .
* تحتاج لاستعمال الأسئلة المناسبة .
* يمكن أن تكون الأسئلة مصوغة بشكل يقود إلى مراجعات جيدة .
* تحتاج للتحليل .
* التصحيح الفوري للمشاكل غير ممكن .
* إذا تم عملها بفاعلية وأعطى الوقت الكافي للنها فقد تعطى معلومات كثيرة .
* إذا استعملت الأرقام يصبح التحليل الرقمي المقارن ممكناً .
* الإجابات المبررة تؤدى إلى متابعة العمل .

٢ – التقويم الخارجي :

أ – التقدير من قبل مدير القسم :

* ذاتي بدرجة عالية .
* قد لا يكون لدى المدير القسم نفسه المعرفة أو المهارات .
* قد لا يكون لدى المدير الوقت أو قد يستعمل هذا كعذر لعدم قيامه بالتقدير .
* عادة ما يكون المدير هو المراقب الوحيد الموجود .
* إذا كان التقدير إلزامياً فإن المدير قد يتعلم شيئاً من المراقبة .
* المراقبة والتقدير يمكن دعمهما عن طريق أدوات أثبتت صحتها .

ب – تحقيق الخطط والأهداف :

* من يقرر ما إذا كان العمل قد تم تحقيقه فعلاً .

* قد تكون هناك (عقلنة) ذاتية .

* الحواجز التى يمكن تجنبها قد تكون سبباً فى الإخفاق في تكملة العمل: فقدان الحماس فقدان الدافع .

* قد يكون العمل قد تم دون تدخل تدريب .

* الحواجز التي لا يمكن تفاديها قد تكون السبب في الأعمال الفاشلة: الرئيس، الزملاء ، العمل الإضافى ، المشاكل الداخلية .

* العمل يبرهن على التعلم .

ج - التحسن فى مهارات العمل والفائدة التنظيمية .

من الضرورى التأكد من أن التحسينات فى كل من مهارات الأفراد وقاعدة المنظمة إنما هى بسبب التدريب. فقد تدخل عناصر أخرى كثيرة فى ذلك ، كالتغييرات فى الاقتصاد والسوق وممارسات العمل، وهكذا ...

الملحق الثالث :

التطبيقات العملية :

فى هذا الكتاب طبقت أساليب وطرق إثبات الصحة والتقويم على التدريب والتطوير . ولكن نقل هذا التطبيق للنشاطات الأخرى يتطلب سوى قدر ضئيل من التعديل .

والمثال العملى على ذلك يمكن أن يكون هو التقويم الشخصى لهذا الكتاب من قبل القارئ . ومن الواضح أننا لا نستطيع عمل شيء تجاه تحديد الاحتياجات، وينبغى افتراض وجود تلك الاحتياجات بموجب حقيقة أنك قرأت الكتاب . كذلك لا يمكننا فعل شيء الآن تجاه التقويم على المديين المتوسط والطويل إذ يجب أن يكون القارئ قادراً على عمل ذلك بنفسه. ولكن يمكننا عمل شيء إيجابي فيما يتعلق بمستوى المردود الفوري، كإثبات الصحة من الداخل والخارج .

وكمثال يمكن الاستفادة من مجموعة ضابطة. خذ جانباً من الكتاب كان جديداً بالنسبة لك وقد تعلمت عنه. ثم اسأل بعض الناس الذين لم يقرأوا الكتاب، على أن

يكونوا من بين من يمكن مقارنتهم بك مباشرة من عدة جوانب كالعمر والتدريب والخبرة وهكذا... حول ما يعرفون عن الجانب الذي تم اختياره، وهؤلاء هم مجموعتك الضابطة.

والمدخل الآخر الممكن هو تقرير رد الفعل الشخصي الفوري تجاه الكتاب (التدريب). وقد تتم محاولة ذلك عن طريق ملء نوع الاستبانة الذي ورد بحثه في هذا الكتاب. وأعيد هنا تقديم استبانة محدودة من هذا النوع وهي فقط من أجل تقديرك الذاتي واهتمامك، ولكن إذا شئت إرسال صورة لي بواسطة الناشر سأكون راغباً جداً في استلامها .

ضع علامة (✓) في الخانة التي تعتقد أنها أنسب خانة في كل سلم درجات .

المثال :

١ – وجدت قراءة هذا الكتاب

سهلة |_|_|_|_|_| صعبة

٢ – وجدت مادة هذا الكتاب

سهلة |_|_|_|_|_| صعبة

٣ – قبل قراءة الكتاب كانت معرفتي بالموضوع

كثيرة |_|_|_|_|_| معدومة

٤ – بعد قراءتي للكتاب أقدر الآن معرفتي بأنها :

كثيرة |_|_|_|_|_| معدومة

٥ – مدى مادة الكتاب كان

أوسع مما ينبغي |_|_|_|_|_| أضيق مما ينبغي

٦– الذي أثار رغبتي في الكتاب بشكل عام كان

كل شيء |_|_|_|_|_| لاشيء

٧– تقديم مادة الكتاب كان

شيقاً |_|_|_|_|_| مملاً

٨- تقديم مادة الكتاب كان

أكاديمياً أكثر مما ينبغي عملي أكثر مما ينبغي |__|__|__|__|__|

٩- أوفى الكتاب بأهداف المؤلف كما هي موضحه أدناه

بالكامل لم يف بها على الإطلاق |__|__|__|__|__|

١٠- تقديري العام للكتاب هو

جيد جداً ضعيف |__|__|__|__|__|

رجاء إضافة أي تقديرات أخرى ترغب فيها. شكراً .

الأهداف (ارجع للملحق ٢)

١ - مسح مدى مداخل إثبات الصحة والتقويم المتاحة لقوم التدريب من تحديد الاحتياجات التدريبية إلى التقويم على المدى البعيد .

٢ - إيضاح مدى أدوات إثبات الصحة والتقويم المتاحة .

٣ - توفير دليل عملي لقومي التدريب الممارسين .

٤ - التعريف ببعض طرق إثبات الصحة والتقويم غير الشائعة الاستخدام والتي يمكن أن تستخدم بصورة مفيدة .

المراجع

Annett, Duncan, Stammers and Gray, *Task Analysis*, Training Information Paper 6, HMSO, 1971.

Bartram, Sharon and Gibson, Brenda, *Training Needs Analysis*. Gower, 1994.

A practical book containing, in addition to guidance on the TNA process, 22 instruments for performing the process – developing the organization, organization climate, managing resources and job skills. A wide range of methods is described – existing and new.

Bee, Frances and Roland, *Training Needs Analysis and Evaluation*. Institute of Personnel and Development, 1994.

A comprehensive book covering a wide range of both these subjects, although there was a tendency in the evaluation half of the book to concentrate on reactions and 'happiness' level approaches. The training needs part of the book cannot be faulted and leads the reader logically through a wide variety of approaches and applications.

Boydell, T. H., *A Guide to the Identification of Training Needs*, BACIE, 1976.

This booklet considers the important aspect that the identification of training needs must be resolved before training can be undertaken. Models for the consideration of present and future training needs are presented in a practical way and a variety of processes and approaches are described.

Boydell, T. H., *A Guide to Job Analysis*, BACIE, 1970.

A companion booklet to *The Identification of Training Needs*. It describes a process for job analysis which, although specifically applicable to operative, craft, clerical and technician occupations, when used in conjunction with other approaches in management development, is relevant also to supervisory and management activities.

Bramley, Peter, *Evaluating Training Effectiveness*, McGraw-Hill, 1990.

A practical approach showing how well-established theories can be applied to the evaluation of the effectiveness of training. The process of evaluation; methods of measuring changes at individual, group and organizational levels and the broader issues of evaluation strategies are considered in a practical manner. The emphasis is on linking the value of training to organizational effectiveness.

Buckley, Roger and Caple, Jim, *The Theory and Practice of Training*, Kogan Page, 1990.

This book contains two chapters (8 and 9) concerned with assessing the effectiveness of training, and, in the latter, auditing the training system. Both chapters offer practical advice on validation approaches; tests and other instruments in Chapter 8, and the wider aspects of auditing the total training function in Chapter 9. The two chapters are useful introductions to these complex subjects.

Craig, Malcolm, *Analysing Learning Needs*, Gower, 1994.

A rather academically biased book which considers the hypothesis that as the way we work is changing dramatically, how we analyse training needs should also be changed. The author offers a range of 'investigative' methods with many examples, case studies and self-diagnoses.

Davies, I. K., *The Management of Learning*, McGraw-Hill, 1971. (Chapter 14 and 15.)

Chapter 14 of this book is concerned with the evaluation of a learning course and discusses criterion tests and tests of educational achievement, and looks at the nature, importance and techniques of evaluation. Chapter 15 looks at the measurement of learning in terms of nominal, ordinal, intervals and ratio scales and criterion power tests. Formulae are given for the various test types and the different types of scoring are compared.

Easterby-Smith, M., Braiden, E. M., and Ashton, D., *Auditing Management Development*, Gower, 1980.

The 'audit' approach to the effectiveness of training and development is described with the use and analysis of special questionnaires or audit instruments. Descriptions of actual audits undertaken are also given.

Easterby-Smith, M., 'How to Use Repertory Grids in HRD', *Journal of European Industrial Training*, Vol 4, No 2, 1980.

Easterby-Smith, M. *Evaluating Management Development, Training and Education*, second edition, Gower, 1994.

Fletcher, Shirley, NVQs Standards and Competence, second edition, Kogan, 1994.

One of the most helpful books so far published on this subject, covering NVQs from history to application in a very readable form.

Hamblin, A. C., *The Evaluation and Control of Training*, McGraw-Hill, 1974.

One of the few published books at this period specifically devoted to evaluation, it is intended to be a link between how-to-do-it approaches and theoretical dissertations. Hamblin aims the book at training specialists and bases his discussions on a cycle of evaluation of objectives and effects. A range of techniques at each level is discussed.

Honey, P., 'The Repertory Grid in Action', *Industrial and Commercial Training*, Vol II, Nos 9, 10 and 11, 1979.

Kelly, G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, 1953.

The original work by Kelly in which he introduces the concepts of personal constructs and domains from which the repertory grid techniques were developed.

Kirkpatrick, D. L., 'Evaluation of Training' in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.

Laird, D., *Approaches to Training and Development*, Addison-Wesley, 1978. (Chapters 15 and 16.)

A book which covers the spectrum of training and development approaches and contains two chapters on (Chapter 15) instruments for measuring training and development and (Chapter 16) a discussion on the wider aspects of evaluation.

Mager, R. F., *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Fearon, 1962. (Later re-titled: *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, 1975).

Manpower Services Commission, 'A Glossary of Training Terms', HMSO, 1981.

Newby, Tony, *Validating Your Training*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.

One of a series of practical booklets aimed at trainers. Its principal strength is in the area of the testing of practical training, although the remainder has limited value owing to a biased approach.

Odiorne, G. S., *Training by Objectives*, Macmillan, 1970.

The specific setting of objectives and the need to achieve these objectives are discussed as the positive indicators of training effectiveness and success.

Parker, T. C., 'Statistical Methods for Measuring Training Results' in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.

Peterson, Robyn, *Training Needs Analysis in the Workplace*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.

A very useful, practical guide to a wide range of training needs approaches in a

handy form for the trainer, written in a user-friendly language with a multitude of trainer tips, checklists, charts and advice sections.

Prior, John (Editor), *Handbook of Training and Development* (Second Edition), Gower, 1994.

Contains chapters on competences, organizational and job training needs and using evaluation techniques – and on 36 other subjects.

Rackham, N. and Morgan, T., *Behaviour Analysis in Training*, McGraw-Hill, 1977.

This book, by two of the initiators of Behaviour Analysis, describes the BA approach to interactive skills training and discusses the use of BA in the testing, immediate reaction and validation approaches to this training. A chapter (Chapter 5) is devoted to the subject of evaluation and many examples of interactive skills training evaluation in practice are cited.

Rackham, N. and others, *Developing Interactive Skills*, Wellens, 1971.

This book was in many ways the predecessor to *Behaviour Analysis in Training* as it introduced the concept of BA and its use in training. Some mention is made of the use of BA in evaluation.

Rae, L., 'Towards a More Valid End-of-Course Validation', *The Training Officer*, October 1983.

Rae, L., *The Skills of Human Relations Training*, Gower, 1985.

A companion book to *Techniques of Training*, it contains a chapter describing the possible evaluation and validation approaches possible to subjective subjects such as those contained in the book.

Rae, L., 'How Valid is Validation?', *Industrial and Commercial Training*, Jan.–Feb., 1985.

Rae, L., *Assessing Trainer Effectiveness*, Gower, 1991.

This book was conceived as a companion volume to the present book, but it deals with the trainer's skills rather than with training. Methods and assessment plans, both tactical and strategic, are suggested, and the necessary instrumentation is provided. As in the present book, the approach is extremely practical and the methods described have been tested in many organizations and events. The objective is to enable the statement to be made 'My trainers are highly effective. I can prove this because . . .'.

Rae, L., *Techniques of Training*, third edition, Gower, 1995. (Chapter 10.)

This book, which is an introduction to training approaches, methods and techniques summarizes in Chapter 10 the trainer's approach to validation and evaluation, and introduces some of the approaches.

Robinson, K. R., *A Handbook of Training Management*, Kogan Page, 1981. (Chapter 7.)

A substantial chapter (Chapter 7) is included in the book on the measurement and follow-up of the results of the training process. It also considers the 'biggest headache a training manager has', namely the measurement and assessment of the training for which the manager is responsible.

Sheal, P. R., *How to Develop and Present Staff Training Courses*, Kogan Page, 1989.

This is a practical book on the skills and techniques of training and Chapter 6 outlines the approaches and techniques of validation and evaluation at the various levels. The principal methods are summarized and a useful approach of describing comprehensively the benefits and limitations of each is welcome. A very useful basic introduction to the subject.

Smith, M. and Ashton, D., 'Using Repertory Grid Techniques to Evaluate Management Training', *Personnel Review*, Vol 4, No 4, 1975.

Stewart, V. and Stewart A., *Managing the Manager's Growth*, Gower, 1978. (Chapter 13.)

Another book of the general management training and development nature which includes a chapter (Chapter 13) on evaluation, presented in the very readable style of the Stewarts. A broad approach is taken although a number of specific methods are also discussed.

Thurley, K. E., and Wirdenius, H., *Supervision: a Re-appraisal*, Heinemann, 1973.

Warr, P. B., Bird, M. and Rackham, N., *The Evaluation of Management Training*, Gower, 1970.

This book offers a strongly practical approach to validation and evaluation, identifying the needs in a framework called CIRO which emphasizes context, input, reaction and outcome evaluation, the latter having three levels of immediate, intermediate and ultimate outcomes.

Whitelaw, M., *The Evaluation of Management Training: a Review*, Institute of Personnel Management, 1972.

The contents of this book are only marginally of an original nature as the publication sets out to be a review of the subject. Some methods of evaluation are described, principally at the three outcome levels and some useful summaries of some classical studies are given. A very extensive bibliography over the period 1939 to 1971 is included, listing publications ranging from *Personnel Psychology*, *Journal of Applied Psychology* and *Journal of Abnormal and Social Psychology*, through *Journal of the Academy of Management* and the *Harvard Business Review*, to the *Industrial and Commercial Training Journal* and the *Journal of the Institute of Training and Development*.

Wills, Mike, *Managing the Training Process*, McGraw-Hill, 1993.

A book which is about the complete process of training in addition to its management. Contains chapters on training needs identification and need evaluation; certifying trainers; validation; learning transfer and evaluation among others. A practical book, user-friendly with numerous checklists, figures, examples and above all, algorithms and flowcharts.

المترجم فى سطور :

- حمزه سر الختم حمزه .

- من مواليد ١٩٤٨م السودان .

** المؤهل العلمى :

- بكالوريوس الآداب ، مع دبلوم الترجمة العالى .

** الأنشطة العلمية :

- رئيس قسم التوثيق والمكتبات بوزاره الشباب - الخرطوم .
- رئيس مترجمين بشركة بكتل الأمريكية (الهيئة الملكية للجبيل وينبع) .
- رئيس مترجمين مع «إنترناشيونال أسوشيتس» واستشارى وزارة الداخلية لإسكان قوى الأمن الداخلى بالرياض .
- مدير الترجمة والنشر بوزارة الشباب - الخرطوم .
- مترجم بمعهد الإدارة العامة .
- ترجمة كتب «الخلفاء الراشدون» ، «أين نحن من أخلاق السلف» ، «السياحة فى عسير» ، و «منظمات الحداثة ومابعد الحداثة» ، إضافة إلى ترجمة مقال فى دورية (الإدارة العامة) ، عدد محرم ١٤٢١هـ .

مراجعة الترجمة فى سطور :

- رباب حسنى هاشم العبه جي .
- من مواليد ١٩٤٣م ، دمشق – سوريا .

**** المؤهل العلمى :**

- ماجستير فى التربية فى عام ١٩٧١م .
- التخصص : طرق تدريس اللغة الإنجليزية جامعة بولنغ غرين ، أو هايو ، بالولايات المتحدة الأمريكية .
- وظيفتها الحالية : مدرسة لغة إنجليزية ، معهد الإدارة العامة .

**** الأنشطة العلمية :**

- ترجمة عدد من الأعمال الأدبية فى مجلة «الآداب الأجنبية» السورية .
- ترجمة بعض الأعمال فى مجال أدب الأطفال .
- ترجمة كتاب «التعلم مبادئه وتطبيقاته» ، تحت الطبع .

تصميم وإخراج وطباعة
الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - ١٤٢٢هـ

هذا الكتاب

يتناول تقييم فاعلية التدريب بدءًا بمراحل التدريب الأولية وحتى بعد مرور وقت طويل من نهاية التدريب . وقد تم تلخيص المراحل الضرورية خلال كل مرحلة ، كما اقتُرحتْ مداخل وأدوات بنيت على رؤى المؤلف حيثما كان ذلك ممكنًا .

ويقع الكتاب في تسعة فصول تشكل في مجموعها مرشدًا عمليًا لموضوع قياس فاعلية التدريب بدلاً من كونه بحثًا أكاديميًا .

ولعل من المشوق في هذا الكتاب تناوله للتعقيدات التي تصاحب عملية التقويم ؛ فهذه العملية ليست بالبساطة التي يتخيلها البعض ، وإنما تتداخل فيها جوانب اجتماعية ونفسية (سيكولوجية) تتطلب الاستعانة بخبراء في هذا المجال .

هذا بالإضافة إلى إبراز أهمية التغذية الراجعة كمؤشر على نجاح المدرب ، وكيفية الحصول على هذه التغذية ؛ فالخط الفاصل بين العناصر الذاتية والموضوعية التي تشكل هذه التغذية قد يصعب تمييزه في بعض الأحيان ، الأمر الذي يتطلب الحرص الشديد من قبل القائمين على أمر التدريب .

إن هذا الكتاب حريّ بالقراءة من قبل المهتمين بكافة أشكال التدريب ، كما أنه يشكل إضافة متميزة إلى المكتبة العربية في مجاله .

ردمك : ٦-٠٧٧-١٤-٩٩٦٠

تصميم وإخراج وطباعة

الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - ١٤٢٢هـ